

И.Н. Евтушенко

**РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ
РАННЕГО ВОЗРАСТА**

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический
университет»

И.Н. Евтушенко

**РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ
РАННЕГО ВОЗРАСТА**

Учебное пособие

**Челябинск
2019**

УДК 372(021)
ББК 74.100 я73
Е 27

Евтушенко, И.Н. Развитие и воспитание детей раннего возраста [Текст]: учебное пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / И.Н. Евтушенко. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2019. – 282 с.

ISBN 978–5–907210–38–7

Учебное пособие содержит материалы, обеспечивающие реализацию Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования. Предназначено для организации образовательного процесса студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование».

В пособии раскрываются актуальные вопросы развития и воспитания детей раннего возраста. Представлен теоретический и прикладной аспект развития и воспитания ребенка раннего возраста. Книга адресована студентам педагогических вузов и педагогических колледжей, а также будет полезна родителям детей раннего и дошкольного возраста

Рецензенты:

И.Е. Емельянова, д-р пед. наук, профессор

С.В. Проняева, канд. пед. наук, доцент

ISBN 978–5–907210–38–7

© И.Н. Евтушенко, 2019

© Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2019

ВВЕДЕНИЕ

С 1 января 2014 года вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. В качестве основного принципа дошкольного образования стандарт выдвигает «полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития». Кроме того, в тексте стандарта говорится, что реализация Программы должна осуществляться «в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры...». Специфика дошкольного детства не позволяет требовать от ребенка дошкольного возраста достижения конкретных образовательных результатов и обуславливает необходимость определения результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров.

Ранний возраст – это время, когда формируются основы физического, психического и личностного развития человека. Потери, допущенные в этот период, невозможны в полной мере в последующей жизни, поэтому важно своевременно закладывать основы полноценного развития и здоровья ребенка.

Раннее детство – особый период становления органов и систем организма и прежде всего функций мозга. Доказано, что функции мозга не передаются по наследству, они развиваются

в результате взаимодействия организма с окружающей средой. Особенно интенсивно это происходит в первые три года.

В основу содержания пособия положены материалы в первую очередь отечественной науки и практики. основоположниками педагогики раннего возраста являются Н.М. Щелованов, Н.М. Аксарина. Большой вклад в разработку различных проблем воспитания детей раннего возраста внесли М.И. Кистяковская, М.Г. Рысс, К.Д. Губерт, Г.Л. Розенгардт-Пупко, И.М. Кононова, Э.Л. Фрухт, Р.В. Топкова-Ямпольская, К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, И.И. Радина, А.М. Фонарёв и др.

Цель данного пособия – расширить и углубить знания студентов по вопросам педагогики раннего детства, опираясь на педагогические и психологические знания, обеспечить приобретение практических навыков работы с детьми; научить теоретически объяснять методику воспитания, грамотно составлять примерную программу, опираясь на содержание образовательных областей и целевые ориентиры, вести консультации для родителей, педагогов, работников детских домов и т.д.

Учебное пособие состоит из 3 разделов и приложения. В конце каждой темы студентам предлагается ответить на вопросы, самостоятельно выполнить задания, которые помогут проверить уровень их знаний и перенести в практическую деятельность усвоенный материал. Задания для самостоятельной работы носят учебно-исследовательский характер и способствуют более глубокому усвоению дисциплины «Педагогика раннего возраста».

Изучение дисциплины завершается педагогической практикой в группах раннего возраста в образовательной организации, где студенты применяют полученные знания.

По окончании изучения курса студенты **должны знать:**

- общие закономерности физического, психического и личностного развития детей раннего возраста;
- педагогические условия развития и воспитания детей раннего возраста;
- содержание, технологии и методику образовательной работы.

должны уметь:

- создавать условия для личностного развития ребёнка;
- организовывать жизнедеятельность детей раннего возраста;
- осуществлять различные виды продуктивной деятельности;
- осуществлять контроль за нервно-психическим развитием;
- вести воспитательную, оздоровительную, образовательную деятельность в группах раннего возраста;
- грамотно организовывать и проводить режимные процессы;
- диагностировать нервно-психическое развитие детей, использовать показатели с целью анализа педагогического процесса, выдвижения задач совершенствования работы с детьми на ближайший период;
- работать с семьями воспитанников (консультации).

ГЛАВА 1. ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИКИ РАННЕГО ВОЗРАСТА

1. Становление педагогических идей в истории педагогики

Педагогика раннего возраста начала выделяться в самостоятельную область знания в начале XX в. История ее становления неразрывно связана с развитием теории и практики семейного и общественного воспитания детей.

На первых исторических этапах воспитание и обучение не рассматривались как подготовка к будущей жизни. Ребенок с раннего возраста жил одной жизнью со взрослыми, его развитие проходило внутри этой системы, было ее органичной частью. Стихийный процесс включения детей в жизнедеятельность группы совпадал с направленным воздействием взрослых на изменение поведения ребенка, поэтому в первобытном обществе воспитание было естественным, ненасильственным, достаточно эффективным. Традиционные средства и способы воспитания и обучения передавались из поколения в поколение. Этот стихийно накопленный и еще неотрефлексированный опыт был первой исторической формой педагогического знания.

Разложение первобытного общества, его имущественное расслоение, появление семьи обусловили становление нового исторического типа образования. Воспитание и обучение пошли в направлении подготовки к будущей взрослой жизни.

Образование все заметнее становилось сословным и в отрыве от непосредственной жизнедеятельности детей, от их актуальных интересов и потребностей утрачивало свою естественность. На протяжении тысячелетий единственной формой оставалось семейное воспитание. Его традиции формировались во многом стихийно, были тесно связаны с особенностями быта и культуры народа, характером самой семьи. Они отражались в народном поэтическом и художественном творчестве, устойчивых формах общения и взаимодействия детей друг с другом и со взрослыми.

Впервые проблема образования как проблема самостоятельной сферы человеческой деятельности была поставлена в Древней Греции в первом тысячелетии до н.э. С начала нового тысячелетия н.э. педагогическая проблематика разрабатывалась в контексте христианского вероучения. На смену рациональным подходам к постановке и решению задач образования, типичным для античной эпохи, пришел преимущественно религиозно-мистический подход. Для него была характерна убежденность в том, что, опираясь на врожденное религиозное чувство человека, можно воспитать его в соответствии с христианскими идеалами. Для средних веков характерно аскетическое воспитание, образование осуществлялось в церковных школах, где царила суровая дисциплина.

В эпоху Возрождения (XIV–XVI вв.) при решении педагогических вопросов усилилось стремление опереться на природу человека. Гуманисты Э. Роттердамский (1466–1536), М. Монтень (1533–1592) видели в образовании способ развития и выполнения природных задатков людей, искали пути воспитания личности активной, разумной, образованной, следующей христианским ценностям, способной к служению обществу, достижению жизненного успеха. В условиях разделения труда

образование было призвано помочь человеку осознать свое призвание, правильно оценить свои силы, занять свое место в обществе, признать за ним право на индивидуальность. Э. Роттердамский вплотную подошел к пониманию детства как особого мира, преодолевая средневековую трактовку ребенка как маленького взрослого.

В начале XVII в. педагогика начала выделяться в самостоятельную науку. Первоначальные педагогические концепции представляли собой попытки теоретического обобщения опыта семейного воспитания и разрабатывались в системе религиозных и философских представлений. Стали появляться идеи общественного воспитания детей, которые длительное время завоевывали право на существование и реализацию. На Западе шло интенсивное формирование «классической педагогики», которая оказала огромное влияние на развитие образования во всем мире. Ее яркими представителями являются педагог-гуманисты Я. Коменский, Ж-Ж. Руссо, И. Песталоцци. В обосновании их подходов к воспитанию лежит стремление гармонизировать соотношение природного и общественного начал в человеке. Так, Я. Коменский рассматривал образование, с одной стороны, как способ развития думающего, чувствующего и действующего человека, культивирования в нем потенциалов, заложенных природой, а с другой — как средство формирования в нем человечности, которая определяет стиль его отношений с другими людьми, его социальное поведение. В XIX в. с началом формирования общества индустриального типа широкое распространение приобрели массовые государственные школы, построенные на жесткой регламентации образования, реальная практика которого начинает отрываться от гуманистических идей классической педагогики.

В конце XIX – начале XX столетий в связи с буржуазно-демократическими и пролетарскими революциями, усилением национально-освободительных движений в странах Западной Европы и США начался поиск новых путей в организации образования. В педагогике произошла «педоцентрическая революция», возникла комплексная наука о детях – педология.

Гуманистические идеи стали возрождаться в России только в 60-е гг. В.А. Сухомлинским и продолжены в конце 80-х Ш.А. Амонашвили, И.П. Волковым, Е.Н. Ильиным, С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталовым, М.П. Щетининым, О.С. Газманом и др. Одной из важнейших тенденций современной западной и отечественной педагогики является стремление придать образованию личностно ориентированный характер, преодолеть авторитаризм в воспитании и обучении, сделать процесс освоения подрастающими поколениями культуры творческим и эмоционально насыщенным.

2. Развитие взглядов на педагогику раннего возраста в странах Западной Европы

Взгляды на педагогику раннего возраста первоначально формировались в контексте представлений о воспитании детей от рождения до поступления в школу. Большинство ученых и педагогов-практиков, подчеркивая важность первых лет жизни для последующего развития человека, утверждали, что наилучшие условия для воспитания и обучения маленьких детей могут быть лишь в семье.

Основоположник научной педагогики чешский философ и педагог Я. Коменский (1592–1670) в своем труде «Великая дидактика» заложил фундамент системы народного образования, сформулировал общие закономерности педагогических явлений, очертил основные проблемы педагогики – цели, задачи, содержание, методы, организационные формы образования, выделил 4 ступени развития подрастающего поколения – детство, отрочество, юность, возмужалость. Наметив для каждой ступени 6-летний период воспитания, он указывал, что для детства такой школой является «лоно матери» – материнская школа в каждой семье. Мысли Коменского о воспитании маленьких детей в семье, о необходимости развивать их восприятие, речь и наглядные представления существенно повлияли на последующее развитие дошкольной педагогики.

Приоритет семейного воспитания отстаивал Ж.-Ж. Руссо (1712–1778). Он считал, что воспитывать детей должны сами родители, а воспитательный процесс следует привести в соответствие с природой ребенка и естественными законами его развития. Разработка проблемы детского развития и качественно своеобразных периодов этого развития дает основание считать Ж.-Ж. Руссо основоположником возрастной педагогики и психологии. Он первым высказал мысль о том, что детство является самоценным периодом жизни человека, и задача воспитания – максимально содействовать реализации заложенных в этот период возможностей, создать для этого наилучшие условия. С точки зрения Руссо, ребенок должен приобретать знания и нравственные представления в непосредственном общении с природой. Его идеи о влиянии чувственного опыта, приобретаемого в первые годы жизни, на последующее развитие ребенка, о важности самостоятельной познавательной и практической

деятельности, о недопустимости излишней регламентации поведения детей не потеряли своего значения и в настоящее время.

Важное значение дошкольному воспитанию придавал известный швейцарский педагог И. Песталоцци (1746–4827). Он утверждал, что час рождения ребенка есть первый час его обучения, что цель воспитания заключается в выявлении истинной человечности, и что к осознанию своей связи с человеческим родом каждый приходит в процессе семейного воспитания. В «Книге для матерей» он писал о том, как мать должна развивать ребенка с раннего возраста, вести его к познанию окружающего мира, воспитывать любовь к людям, прививать трудовые навыки. Не противопоставляя общественному воспитанию семейному, Песталоцци указывал, что в общественном воспитании следует использовать те преимущества, которыми обладает домашнее воспитание. Эта идея до сих пор остается актуальной, поиски путей ее реализации не прекращаются и сегодня.

Большую роль в разработке проблем общественного дошкольного воспитания сыграл немецкий педагог Ф. Фребель (1782–1852). Его педагогические взгляды складывались под влиянием Песталоцци. Он тоже придавал первостепенное значение воспитанию маленького ребенка в семье, однако понимал, что в условиях вовлечения женщин в производство многие матери не имеют ни времени, ни возможности уделять должное внимание воспитанию детей и лишены необходимой для этого педагогической подготовки. Организовывая воспитательные учреждения, проводя в них экспериментальную работу, Фребель определил содержание и методы воспитания детей дошкольного возраста. В 1837 г. в Тюрингии он основал учреждение (которому дал название «детский сад»), организованное по образцу большой семьи, где дети – братья и сестры, а воспитательница – ласковая, всезнающая, всегда готовая помочь

мать. Этот сад был дополнением семейного воспитания в тех случаях, когда мать не имела достаточного времени или знания, чтобы руководить занятиями маленьких детей.

Педагогические принципы Фребеля построены на убеждении в том, что возможности ребенка развиваются в процессе деятельности. Особое значение он придавал игре, которую считал высшей ступенью детского развития. Фребель утверждал, что маленький человек не только готовится жить, но уже живет полноценной жизнью, и эта жизнь имеет свои права и свои потребности. Детская игра, так называемая «серьезная деятельность» (по Ф. Фребелю), не менее важна для ребенка, чем для взрослого. Он разработал теорию игры, собрал и методически прокомментировал подвижные игры, создал пособие «Дары» для развития навыков конструирования в единстве с познанием формы, величины, размеров, пространственных отношений. Несмотря на то, что идеи и практические разработки этого педагога подвергались справедливой критике и относились преимущественно к воспитанию детей дошкольного возраста, в дальнейшем они получили применение и в практике воспитания детей раннего возраста.

Большое значение для развития педагогики раннего возраста играли идеи М. Монтессори (1870–1952). Она была сторонницей свободного воспитания, в основе ее системы лежало представление о том, что ребенок обладает врожденной потребностью в свободе и самопроизвольности. Монтессори разработала стандартизированные автодидактические материалы, которые сами побуждают детей, свободно выбирая то или иное занятие, выполнять действия так, как задумал воспитатель. Действуя с кубами-вкладышами, рамками с застежками, клавишными досками и т.п., ребенок приобретает знания и умения,

развивает наблюдательность, терпение, волю, способность самостоятельно обнаруживать и исправлять свои ошибки. Педагогика Монтессори дает возможность обучения детей не посредством прямого воздействия на них, а путем организации специальной образовательной среды. Однако данная система содержала ряд ограничений и противоречий, за что критиковалась многими педагогами-практиками. Так, декларируемый тезис о предоставлении ребенку полной свободы находился в явном противоречии с жесткой регламентацией воспитательных воздействий. Выбор действий ребенка строго ограничивался имеющимся дидактическим материалом и жестко предписанными действиями. Педантизм и излишняя регламентация предлагаемых упражнений приводили к тренировке различных навыков, но не к широкому развитию личности и ее индивидуальности. Критике подвергался также тезис о самообучении ребенка и невмешательстве в его деятельность взрослого, поскольку дидактический материал и все способы действия с ним разрабатывались исключительно воспитателем. Кроме того, ограничение активности работой с сенсорным материалом существенно тормозило развитие игры и творческого воображения ребенка, а индивидуальная форма занятий препятствовала становлению коллективных видов деятельности. Тем не менее в настоящее время пособия Монтессори широко используются в других системах дошкольного воспитания для сенсорного и моторного развития маленьких детей.

Ценные идеи для педагогики раннего возраста содержатся в трудах Р. Штайнера (1861–1925) – основателя Вальдорфской педагогики и его последователей. Развивая гуманистические идеи, он в качестве главной задачи образования выдвигал раскрытие способностей и задатков, которые ребенок приносит

в мир от рождения, а также устранение препятствий к их развитию. Ученый считал, что развитие происходит естественным образом в ходе целостного детского бытия, в котором понятия переплетены с чувством и волей, поэтому в Вальдорфской школе отсутствовала специальная программа развития ребенка, большое значение придавалось чисто человеческим связям, возникающим между ребенком и взрослым. Главными принципами здесь являлись доброжелательное отношение к детям, отсутствие оценок их достижений как формы проявления внешней власти взрослого над ребенком, запрет на раннюю интеллектуализацию и обучение. Отсюда вытекала необходимость самовоспитания воспитателя, т.е. требования педагога должны быть направлены не к ребенку, а прежде всего к самому себе. Отсутствие определенной программы или методики требовало от педагогов высокого мастерства и непрерывного творчества. Отличительной чертой деятельности Вальдорфского детского сада являлось активное участие в ней родителей, а главным содержанием – освоение народной культуры и разнообразных видов художественной деятельности. Жизнь детей пронизывают сказки, песни, танцы, ритмика, театрализованные представления, различные формы ручного труда. Одним из наиболее распространенных занятий является рисование, но самой главной деятельностью признается игра. Взрослый не руководит ею и не оказывает на нее давления, но создает все условия для содержательной игры, благодаря максимально эмоционально насыщенной повседневной жизни и специально организованной предметной среде.

Несмотря на содержащиеся в Вальдорфской педагогике позитивные идеи и продуктивные методические разработки, она не получила широкого распространения, так как представляла

собой достаточно закрытую систему. Своеобразный взгляд на развитие ребенка, основанный не столько на научных представлениях, сколько на философско-религиозных воззрениях, пронизанных мистицизмом, оторванность от современных условий жизни (запрет на радио, кино и телевидение), во многом искусственные требования к игровой среде ограничивают широкое внедрение ее в массовую практику.

3. Развитие взглядов на воспитание детей раннего возраста в дореволюционной России

Начиная с XVI в. и вплоть до XVII в. педагогика Древней Руси ориентировалась на идеологию православного христианства. В памятниках древнерусской письменности высоко оценивалась роль воспитания с раннего детства. Ярким образцом таких наставлений является «Домострой» – сводный рукописный памятник правил общественной и семейной жизни. Он обязывал главу семьи заботиться о детях, держать их в строгости, воспитывать почтительное отношение к взрослым, требовать беспрекословного подчинения старшим. Родителям следовало с ранних лет прививать детям трудовые навыки, воспитывать настойчивость, аккуратность, бережливость, а также давать им определенные знания. Важным методом воспитания признавалось телесное наказание. Со временем жесткие требования и само понятие «домострой» стало нарицательным обозначением консервативного семейного уклада.

Власть родителей над детьми утверждалась и в народной педагогике, которая также рекомендовала широко применять

наказание, что отразилось в фольклоре («родительские побои дают здоровье»). Однако ярко выраженные авторитарные установки в древнерусской педагогике переплетались с проявлением внимания и любви к детям, заботы о них. Народная педагогика отражала реальные противоречия взглядов на воспитание. Пропагандируя наказание как одно из средств педагогического воздействия, обеспечивающее достижение воспитательных целей и вполне вписывающееся в стиль жизни эпохи, она предупреждала о его возможных негативных последствиях, противопоставляя ему методы воспитания, основанные на ласковом обращении с детьми: «Не все таской, но и лаской», «Бить – добро, а не бить – пуще того», «Ласково слово, что весенний день».

Гуманистические идеи воспитания появились в трудах русских просветителей во второй половине XVII в. и нашли отражение в книге Епифания Славинецкого (?–1675) «Гражданство обычаев детских». В ней говорится о необходимости гуманного отношения к детям, знания их особенностей, четко выражается мысль о связи умственного, нравственного и физического воспитания, особое внимание уделяется детской игре как естественной форме обучения. Автор дает наставления о том, в какие игры следует играть детям, чтобы поддерживать в них веселое настроение, развивать ловкость, силу, ум и нравственные качества.

Примерно до середины XVIII в. идеи воспитания и соответствующие поучения адресовались родителям, поскольку общественное воспитание детей не носило массового характера, детские учреждения создавались только для сирот. На рубеже XVII–XVIII вв. началось интенсивное проникновение идей западноевропейской мысли в российскую жизнь и образование. В связи с ростом потребности государства в образованных кадрах и под влиянием западных педагогических теорий наметилась

тенденция к усилению роли обучения в образовании. Реформа Петра I провозгласила образование государственным делом. С середины XVIII в. стали разрабатываться официальные документы и учебные пособия, призванные регулировать деятельность воспитательных учреждений.

Первым таким документом является «Краткое наставление» о воспитании детей от рождения до юношества, составленное Й.И. Бецким (1704–1795) по заданию Екатерины II. В нем изложена программа воспитания детей разных возрастных групп.

Значительный вклад в разработку методики дошкольного образования в России внесла Е.И. Тихеева (1867–1943). Она выступала за приближение педагогических теорий к условиям реальной жизни, указывала на необходимость создания методик, воплощающих теоретические положения в практику воспитания и обучения. Взгляды Е.И. Тихеевой на построение программ для детских садов разделяла педагог-методист Л.К. Шлегер (1863–1942). Она предостерегала от работы с детьми по заранее предписанным правилам, жестко регламентирующим их жизнь. Л.К. Шлегер писала: «...Имея в руках ...программу, кажется, очень легко заняться с детьми. Все выходит очень стройно, гладко. Изучил по программе, о чем завтра говорить с детьми и что с ними делать; приготовил для этого материал и спокойно можно идти к детям и заставить их проделать все, что предписано программой на этот день. Но какую роль играют при этом дети?... На каких принципах строится работа?».

Критикуя формальный подход к содержанию и методике работы с малышами, она говорила, что всегда нужно помнить, какую цель ставит перед собой детский сад. Л.К. Шлегер считала, что эта цель – создать такую обстановку, в которой ребенок каждого возраста мог бы нормально физически, умственно и морально развиваться; где он чувствовал бы себя свободно,

легко, радостно; находил бы отклик всем запросам и интересам, соответствующим его возрасту. Поэтому нужно говорить не о программе занятий, а о программе жизни детей в детском саду, которая должна основываться на их природных склонностях и стремлениях: к игровой деятельности, движению, творчеству.

Теоретические представления и практические разработки отечественных и зарубежных педагогов долгое время не были востребованы в широкой практике общественного воспитания детей раннего возраста. Приоритет семейного воспитания маленьких детей признавался в педагогике вплоть до XX в. Переход воспитательных функций в ведение государства оказывал разрушительное воздействие на традиции семейного воспитания: поступая в учреждение, дети лишались индивидуальной любви и заботы, их воспитание сводилось к элементарному уходу – кормлению и гигиеническим процедурам. Осознание необходимости целенаправленного построения педагогического процесса в учреждениях для детей первых 3 лет жизни пришло тогда, когда в массовом порядке стали выявляться негативные последствия такого подхода.

4. Становление системы общественного воспитания и проблемы развития детей раннего возраста

Первыми учреждениями для воспитания детей младенческого и раннего возраста были приюты для покинутых детей. Считается, что один из первых в истории крупных воспитательных домов был открыт миланским архиепископом в 787 г., хотя встречаются упоминания о приюте, основанном в Цареграде в 335 г.

В России детские приюты возникли в начале XVIII в. при монастырях. Первый воспитательный дом для «незаконнорожденных и всяких подкидных младенцев» был открыт в Новгороде в 1706 г. В дальнейшем такие дома возникали и при других монастырях и церквях и содержались на благотворительные средства. Впервые государственная поддержка была оказана им при Петре I, который в 1715 г. издал указ об открытии госпиталей «для зазорных младенцев». Вплоть до Октябрьской революции существовали детские приюты, которые учреждались на благотворительных началах земствами, городскими самоуправлениями, частными обществами и отдельными лицами.

В начале XIX в. в связи с вовлечением женщин в фабричное производство, широкое распространение стали получать идеи общественного воспитания в дошкольном возрасте. Впервые детское учреждение для детей рабочих, так называемая «школа для малышей», было организовано в 1802 г. в Шотландии в Нью-Лэндпарке социалистом-утопистом Р. Оуэном. Здесь были ясли для малышей от 1 года до 3 лет и дошкольное учреждение для детей от 4 до 6 лет. С этого времени в ряде стран организуются детские сады, материнские школы, школы для малышей и т.д.

В России впервые ясли были организованы в г. Бела (1716 г.). В 60-х гг. XIX в. ясли появились в Санкт-Петербурге, Москве, Харькове, Ивано-Вознесенске, Орехово-Зуеве и других местах. В 1913 г. в России было 19 постоянных яслей на 550 мест в городах и 343 сезонных яслей на 10,7 тыс. мест – в сельской местности.

На протяжении трех последних столетий вплоть до настоящего времени ведутся дискуссии по поводу эффективности и целесообразности общественного воспитания детей раннего возраста. Одним из доводов для признания неэффективности воспитания детей до 3 лет в учреждениях является многовековой неблагополучный опыт приютов для сирот.

На неестественность среды в детских учреждениях стали обращать внимание уже с конца XVII в. Так, гамбургское общество искусств и ремесел объявило конкурс для решения вопроса: «Следует ли отдавать предпочтение воспитанию сирот в учреждениях или за оплату в семьях?». Сохранилась запись из дневника испанского епископа от 1760 г.: «В приюте ребенок становится грустным, и многие от грусти умирают» [Цит. по: 1, с. 26]. Высокая детская заболеваемость и смертность отмечалась в приютах разных стран и городов (от 60 до 90%). Наблюдения детских врачей в приютах, больницах и других учреждениях сообщали о трагической смертности и пониженной жизнеспособности детей из учреждений. Стали предприниматься первые попытки переустройства жизни детей в учреждениях, введения так называемой семейной системы с распределением детей на меньшие группы.

В начале XX в. мощным стимулом для обсуждения причин высокой детской смертности в учреждениях стали последствия мировых войн, революций, экономических кризисов. Огромное число детей оказалось без семьи, эвакуированы, содержались в концлагерях, госпиталях. Выдающиеся педиатры того времени обсуждали проблемы неблагополучия детей, попавших в больницы, госпитали, детские дома.

Сначала основными причинами высокой смертности и заболеваемости признавались недостаточное питание, инфекция, скученность, плохой уход в учреждениях. Однако и тогда высказывалась точка зрения, вскрывающая более глубокие корни этого явления. Так, немецкий педиатр М. фон Пфаундлер, занимавший крайне скептическую позицию по отношению к учреждениям для маленьких детей, писал, что ребенок там «лишается личной, индивидуальной материнской заботы»,

вместо этого «его суют в фабрику по уходу или казармы для грудных детей» [Цит. по: 1, с 27]. В отличие от этой точки зрения, А. Шлоссманн усматривал в учреждениях возможность способствовать нормальному развитию самых запущенных детей из семьи.

Уже тогда проблеме воспитания детей младенческого и раннего возраста обозначаются две противоречивые тенденции: детские учреждения следует ликвидировать – детские учреждения надо совершенствовать.

В 20–40-х гг. XX в. началось интенсивное изучение психического развития детей в различных условиях воспитания. Оно привело к важному выводу, что создание послевоенной социальной службы, значительное улучшение гигиенических условий в детских учреждениях и прогресс во всех областях медицины привели к существенному снижению смертности, но дети, воспитывающиеся в учреждениях, по сравнению с детьми из семей менее стойки в отношении неблагоприятных внешних влияний и каждой из которых выдвигались свои задачи, указывалось, как нужно организовывать сон и питание детей, закаливать организм, развивать движения, проводить игры и занятия.

Первые исследования в этом направлении были предприняты в работах Ш. Бюллер, которая вместе с сотрудниками изучала психическое развитие детей в различных неблагоприятных условиях жизни. В частности, было проведено сопоставление развития детей, проживающих в плохих социальных и экономических условиях, детей без семьи и из семей опекунов, а также воспитывающихся в детских учреждениях. Исследования показали, что материнская забота имеет бесспорное преимущество перед уходом обученного персонала. Решающее значение в неблагоприятном состоянии отводилось психическим факторам.

Последовавшие вслед за этой работой в 40–50-х гг. исследования Р. Шпица и К. Волф в Западной Германии, У. Голдфарба в США, Дж. Боулби в Англии и других ученых о детях, подвергшихся лишениям во время Второй мировой войны и после нее, привели к заключению, что ребенок в раннем возрасте должен воспитываться в атмосфере эмоциональной теплоты, привязанности к матери (или к лицу, заменяющему мать), интимных и стойких эмоциональных связей. Ситуация, при которой он страдает от их недостатка, приводит к целому ряду нарушений психического здоровья. Р. Шпиц описал картину «госпитализма – крайней формы «институтализации» ребенка – следующим образом. Дети в закрытых учреждениях, разлученные с матерями, по его данным, впадают в маразм; на первом году жизни до 70% из них погибают, а остальные пребывают на грани умственной отсталости и психических аномалий.

В 1951 г. Всемирная организация здравоохранения опубликовала в Женеве книгу Дж. Боулби «Материнская забота и психическое здоровье», выводы которой долгое время серьезно препятствовали развитию общественного воспитания в западных странах. Однако последующие работы показали, что, с одной стороны, многие дети, воспитывающиеся в учреждениях, развиваются нормально, с другой – многие дети, проживающие со своими матерями, страдают от недостатка материнской заботы.

Работы ученых 50–80-х гг. XX в. показали, что патология развития ребенка, воспитывающегося в учреждении, не является неизбежной. Установлено, что причиной задержки в его развитии являются не скрытые пороки, неотъемлемо присущие общественному воспитанию, а конкретные и вполне устранимые обстоятельства, характерные для данного учреждения.

Например, апатичность сестер, ухаживающих за детьми, их безразличие к воспитанникам, равнодушие к знакам интереса и привязанности со стороны малышей; малое количество игрушек и контактов со взрослыми. Причинами отставания детей, помимо «материнской депривации» (лишения материнской заботы), были признаны обеднение среды за счет снижения яркости и разнообразия впечатлений (сенсорная депривация), уменьшение коммуникаций с окружающими людьми (социальная депривация), недостаточность эмоциональных контактов при взаимоотношениях с персоналом и совместной деятельности ребенка со взрослым (эмоциональная депривация).

Для предотвращения депривации был разработан ряд мер, к которым относятся специальная психологическая помощь, приближение воспитания в учреждении к семейному, организация детей в малую группу, более совершенное кадровое обеспечение и материальное оснащение, особый отбор персонала и главное — подчинение всей работы этих учреждений основной идее: максимально считаться с личностью каждого отдельного ребенка. В сфере общественного воспитания детей раннего возраста стали востребованы не только врачи, но и педагоги, психологи, социальные работники.

5. Особенности развития отечественной педагогики раннего возраста после революции 1917 года

В нашей стране в силу особых социально-экономических и политических условий развитие педагогики раннего возраста шло путем, во многом отличным от других стран Западной Европы и США. В то время как в этих странах активно обсуждался

вопрос о целесообразности общественного воспитания малышей, и детские учреждения для них были единичными, в России сразу после Октябрьской революции общественное воспитание детей стало государственным делом, высокими темпами организовывались детские учреждения, шла подготовка кадров для работы в них, велись научные исследования.

В первые годы после революции в организации сети общественного воспитания активное участие принимали педагоги, начавшие свою деятельность еще в конце XIX в. Они стремились сохранить гуманистические традиции, реализовать целостный подход к изучению и воспитанию ребенка.

В конце 1921 г. в Ленинградском педологическом институте началась работа по изучению детей не только школьного, но и дошкольного (начиная с рождения) возраста; были организованы каникулярные курсы для воспитателей по формированию у них навыков практической работы с детьми. В Москве и других городах России были также организованы педологические лаборатории, в которых проводилась исследовательская работа по изучению психики детей.

Однако в 30-е гг. в связи с социальными изменениями в обществе, усилением тоталитарного государства эти цели были признаны неактуальными, им на смену пришло введение единообразия и авторитарности, формирование иерархических отношений подчинения и послушания в ходе педагогического процесса. Целостный подход к изучению ребенка сменили исследования, ограниченные задачами изучения той или иной стороны его развития. Возрастная психология и физиология, педагогическая психология превратились в значительной мере в обособленные друг от друга отрасли знания. Дошкольная педагогика стала опираться на учение о высшей нервной деятельности И.П. Павлова и В.М. Бехтерева.

В основу системы взглядов на воспитание детей раннего возраста легли исследования закономерностей нервно-психического развития, начатые в 20-е годы В.М. Бехтеревым и продолженные Н.М. Щеловановым, Н.И. Касаткиным, Н.Л. Фигуриным и М.П. Денисовой, А.Г. Ивановым-Смоленским, Н.И. Красногорскими др. С этих позиций развитие психической активности ребенка трактовалось как условно-рефлекторная деятельность, формирующаяся на протяжении детства под влиянием внешних воздействий. Опираясь на исследования онтогенеза высшей нервной деятельности, Н.М. Щелованов и Н.М. Аксарина с сотрудниками Института педиатрии, а позднее кафедры физиологии развития и воспитания детей Центрального института усовершенствования врачей, разработали систему воспитания детей раннего возраста.

С этих же позиций в 30-е гг. Н.М. Щелованов исследовал проявления детского «госпитализма» в домах ребенка. Он показал, что для нормального развития детей недостаточно обеспечивать их органические нужды в пище, тепле, сне, проводить гигиенические процедуры. Успешность развития зависит от количества и качества впечатлений, которые они получают главным образом в процессе общения со взрослыми. В последующих психологических исследованиях, проведенных в 60–80-е гг. под руководством М.И. Лисиной, было показано, что организация внешних впечатлений является необходимым, но не достаточным фактором в развитии ребенка. В центре внимания должно стоять не только развитие анализаторов, движений и действий, но и развитие детской личности. С самого рождения и на протяжении всего раннего возраста главную роль в психическом развитии играет внимание взрослого к личности ребенка, его эмоциональная теплота и отзывчивость, формирование

отношений привязанности между ребенком и взрослым. В отсутствие этих условий воспитанники Домов ребенка отличаются низким уровнем инициативности и познавательной активности, ущербностью эмоциональной сферы, запаздыванием в развитии речи.

В 1949 г. Н.М. Щеловановым и Н.М. Аксариной разработаны основные принципы и методы воспитания детей в условиях яслей. В 1959 г. был организован новый тип детского учреждения – ясли-сад для детей от 2 месяцев до 7 лет. Такое объединение дало возможность осуществлять последовательную систему воспитания детей раннего и дошкольного возраста. В организованном в 1960 г. НИИ дошкольного воспитания АПН СССР, который возглавил А.В. Запорожец, была открыта лаборатория воспитания детей раннего возраста под руководством Е.И. Радиной. Эта лаборатория совместно с Институтом педиатрии АМН СССР и кафедрой физиологии развития и воспитания детей Центрального института усовершенствования врачей разработала программу воспитания детей раннего возраста, которая стала частью типовой «Программы воспитания в детском саду». С 1962 г. она стала внедряться в массовую практику общественного дошкольного воспитания, была единственной и обязательной для всех образовательных учреждений. Программа постепенно совершенствовалась, периодически дополнялась, исправлялась и неоднократно переиздавалась.

Если первоначально она строилась на условно-рефлекторной теории развития высшей нервной деятельности, то со временем стала трансформироваться под влиянием концепции, разработанной в трудах известных отечественных психологов Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца,

Д.Б. Эльконина, М.И. Лисиной. Согласно их исследованиям, развитие психики, формирование личности ребенка происходит в процессе ведущей деятельности, опосредованной его взаимоотношениями со взрослыми. При переработке программы авторы пытались учесть концепцию периодизации психического развития ребенка, предложенную Д.Б. Элькониным, в соответствии с которой на протяжении раннего возраста ведущей является предметная деятельность, в рамках которой складывается процессуальная игра. На основе данной программы были разработаны задачи, содержание и методы воспитания и обучения, выделены такие важные направления педагогической работы, как физическое, умственное, художественно-эстетическое, нравственное развитие детей. Большое внимание уделялось охране и укреплению здоровья, развитию речи, формированию навыков самообслуживания, норм и поведения, организации питания и режима дня. Для каждого из направлений развития были разработаны конкретные методические приемы, основанные на принципах наглядности, систематичности, последовательности, постепенного усложнения дидактических задач от одной возрастной группы к другой. Основной формой обучения стали занятия с детьми по подгруппам. Им придавалось особое значение. Авторы программы видели значение занятий в том, что в ходе овладения способами действий ребенок успешно развивается, учится достигать результата, действовать целенаправленно, сосредоточенно, приобретает первые навыки коллективистского поведения.

Разработанная педагогическая система, адекватная социальным запросам того времени, безусловно, явилась шагом вперед по сравнению с подходом к воспитанию детей раннего

возраста с позиций «ухода и присмотра». Но построить педагогический процесс на основе психологических закономерностей развития детей авторам программы не удалось. Принцип ведущей деятельности прежде всего предполагает признание ребенка субъектом этой деятельности, его активность, инициативность в деятельности. Однако в программе реализуется подход к нему как к «объекту педагогических воздействий». Это выражается в излишней рационализации воспитания, жесткой регламентации жизни детей в учреждении, построении обучающих занятий как формального усвоения знаний, умений и навыков.

В середине 80-х г. авторитарная педагогическая система стала подвергаться критике со стороны психологов, педагогов-новаторов, сторонников гуманистической педагогики. Демократические изменения в обществе, начатые в конце 80-х гг. XX в., привели к серьезным изменениям в системе дошкольного образования, которые коснулись как его организационной, так и содержательной стороны. Была разработана новая Концепция образования (1989), принят новый Закон РФ «Об образовании» (1992), а в 2001 г. – Концепция непрерывного образования, обеспечивающая преемственность на всех ступенях образования.

В основу современной концепции образования положены принципы демократизации и гуманизации, отказ от авторитарной педагогики, переход к личностно ориентированной педагогике сотрудничества, направленной на создание наиболее благоприятных условий для раскрытия и развития способностей каждого ребенка, уважение к его личности, достоинству, обеспечение полноценности его жизни на каждом возрастном этапе.

6. Современное состояние педагогики раннего возраста: проблемы, перспективы, пути выхода

Происходящие в России социально-политические и социально-экономические перемены усложнили функционирование системы дошкольного образования как важного фактора социальной стабильности ребёнка. Резкое сокращение сети дошкольных учреждений обусловило серьёзные социально-педагогические проблемы: нарушение конституционного права родителей на должное дошкольное воспитание, недостаточную подготовку к школе детей, воспитывающихся в условиях семьи, невозможность получения ими необходимого социокультурного опыта. В особой поддержке нуждаются дети раннего возраста, так как в результате государственной политики, ориентированной на глобальное семейное воспитание детей от рождения до трёх лет, произошло разрушение годами складывавшейся системы общественного воспитания детей раннего возраста. Последнее привело к закрытию ясельных групп в дошкольных учреждениях и потере уникальных педагогических кадров. Данные тенденции требуют качественного переосмысления не только содержательной стороны условий социализации ребёнка, но и форм, в которых социализация осуществляется.

В России сложилась уникальная система общественного воспитания детей раннего возраста, сыгравшая стратегически важную роль в социальной помощи материнству и детству, в сохранности генофонда в наиболее сложные, переломные периоды истории нашего государства. У истоков педагогики раннего возраста стояли такие замечательные ученые, как

Н.М. Аксарина, Н.М. Щелованов, которые заложили основы педагогики раннего детства, сохранившие свою значимость и в настоящее время.

Школой А.В. Запорожца были определены направления экспериментальных исследований в области раннего онтогенеза, сыгравшие большую роль в разработке прогрессивных идей в области психологии и педагогики раннего детства. Современные научные представления о раннем онтогенезе, уникальности первых лет жизни ребенка, зависимость его развития от социальных условий и окружающей среды выводят педагогику раннего возраста на новый уровень, обусловленный задачами гуманизации общества в целом.

В настоящее время актуальность в общественном воспитании детей раннего возраста не только не утратила своей актуальности, но и возросла. Между тем педагогическая система воспитания детей раннего возраста в нашей стране была «свернута» в 1991–1994 гг. в результате государственной политики, ориентированной на глобальное семейное воспитание детей от рождения до трех лет. Последнее привело к разрушению годами складывающейся системы общественного воспитания, закрытию яслей и ясельных групп в детских садах и потере уникальных педагогических кадров.

Растущая потребность населения в ясельных группах ставит задачу поиска новых подходов к решению данной проблемы. Стратегия текущего момента состоит:

- в развитии новых форм семейно-общественного взаимодействия;
- в разработке и апробации современных моделей воспитания и развития маленьких детей на основе новых технологий;

– в существенном обновлении ясельной системы воспитания в целом;

– в повышении качества жизни детей раннего возраста в условиях детского сада и семьи.

Стратегия качественного обновления системы общественного и семейного воспитания детей раннего возраста представлена в концепции раннего детского возраста Л.Н. Павловой (Табл. 1).

Таблица 1

Стратегия качественного обновления системы общественного и семейного воспитания детей раннего возраста

Направление	Содержание
Задача	Восстановление и качественное обновление системы общественного воспитания детей раннего возраста на основе последних достижений науки и практики
Цель	Обеспечение качества жизни детей раннего возраста в условиях семьи и детского учреждения. Реализация самоценности первых лет жизни ребенка на основе современных технологий воспитания и развития
Социальная направленность	Обогащение культуры воспитания детей раннего возраста в семье и обществе – привнесение знаний общечеловеческих ценностей в определение раннего периода детства и требование их рациональной педагогикой сегодняшнего дня. Сохранение лучших традиций «классической» педагогики прошлого

Окончание таблицы 1

<p>Ведущие линии реализации</p>	<p>Обеспечение здорового образа жизни. Гарантии здоровья на основе современных технологий воспитания и развития детей раннего возраста (медико-педагогический аспект).</p> <p>Обеспечение социального благополучия ребенка в условиях семьи и детского учреждения.</p> <p>Обеспечение психического здоровья и всестороннего развития ребенка в условиях семьи и детского учреждения</p>
<p>Средства реализации</p>	<p>Развивающее общение. Развивающая среда. Развивающая деятельность</p>
<p>Принципы реализации</p>	<p>Принцип вариативности. Принцип научности. Принцип непрерывности и целостности. Принцип преемственности</p>
<p>Условия реализации</p>	<p>Детский сад – «открытая система воспитания», реализующая физическое, психическое и эмоциональное благополучие материнства и детства в условиях семьи и детского учреждения</p>
<p>Стратегия реализации</p>	<p>Взаимодействие на основе педагогического диалога</p>
<p>Предполагаемый результат</p>	<p>Качественное обновление системы общественного воспитания детей раннего возраста – новый уровень культуры педагогического процесса в целом</p>

Проблемам раннего возраста было посвящено Всероссийское совещание «Новые формы помощи семьям, воспитывающим детей раннего возраста», проведенное Министерством образования Российской Федерации в Москве 4–5 апреля 2002 года. Министерство выделило проблему раннего возраста как наиболее актуальную сегодня для всех регионов России.

На современном этапе проблемами раннего возраста занимаются К.Л. Печора, Е.О. Смирнова, Л.Н. Павлова, В.Г. Алямовская, Е.А. Стребелева и др. Становится очевидным, что нужны новые формы взаимодействия общественного и семейного воспитания, особенно для детей, не посещающих дошкольные образовательные учреждения. В последние годы все более широкое распространение получают новые модели образования детей раннего возраста, ориентированные на интересы и потребности семьи. Они представляют собой варианты кратковременного пребывания детей в дошкольном учреждении и предъявляют особые требования к сотрудничеству воспитателей, педагогов, медицинского персонала, которые должны постоянно координировать свои действия, чтобы воспитанники за короткий срок пребывания в группе могли получать полноценное образование. Существуют разные модели групп кратковременного пребывания детей. Основная цель создания групп кратковременного пребывания (далее ГКП) – максимально возможный охват детей дошкольного возраста системой общественного воспитания в разных формах. Создание ГКП регламентируют следующие документы:

– типовое положение о дошкольном образовательном учреждении (п. 21), утвержденное Постановлением Правительства РФ от 01.07.1995, № 667, допускающее функционирование

дошкольного образовательного учреждения в дневное, ночное время, круглосуточно, в выходные и праздничные дни, а также свободное посещение детьми дошкольного образовательного учреждения;

– письмо Минобразования России от 29.06.1999, № 129/23-16 «Об организации в дошкольных образовательных учреждениях групп кратковременного пребывания для детей с отклонениями в развитии»;

– письмо Минобразования России от 10.04.00, № 106/23-16 «О программе развития новых форм российского дошкольного образования в современных социально-экономических условиях»;

– решение коллегии Минобразования России от 29.01.02, № 2/2 «О ходе всероссийского эксперимента по организации новых форм дошкольного образования на основе кратковременного пребывания воспитанников в детском саду»;

– письмо Минобразования России от 31.07.02, № 271/23-16 «О направлении пакета документов «Организационное и программно-методическое обеспечение новых форм дошкольного образования на основе кратковременного пребывания детей в дошкольных образовательных учреждениях Российской Федерации», включающее в себя рекомендации по организации групп кратковременного пребывания в дошкольных образовательных учреждениях и методическое пособие «Содержание и формы работы с неорганизованными детьми в дошкольных образовательных учреждениях».

Организация ГКП детей предполагает:

– социальный запрос родителей;

- наличие образовательной среды с учетом реализуемой программы, обеспечивающей физическое и психическое здоровье детей, творческое развитие личности каждого ребенка, социализацию в рамках детско-взрослого сообщества и реализацию творческого потенциала педагогов;

- организацию педагогического процесса на основе сотрудничества воспитателей, специалистов и родителей;

- программно-методическое обеспечение содержания педагогического процесса;

- наличие материально-технических и кадровых условий ДОУ;

- соответствующее финансово-экономические возможности ДОУ.

В условиях ДОУ целесообразно организовывать:

- кратковременное пребывание детей 3–7 лет в закрепленной группе детского сада, например, только на время занятий;

- кратковременное пребывание детей 3–7 лет в специально выделенном групповом помещении (это может быть 3–4 – сменный режим работы группы);

- адаптационные группы кратковременного пребывания детей ясельного возраста, которые затем будут продолжать посещать этот же детский сад;

- семейные группы кратковременного пребывания для детей 1–3 лет и их родителей в специально организованных семейных комнатах;

- группы кратковременного пребывания по обслуживанию детей 2–7 лет специалистами и медицинским персоналом ДОУ в кабинетах (например, коррекционные группы кратковременного пребывания);

- услуги для детей со статусом «особый ребенок», интегрируемых в обычную группу детского сада на более короткое время либо в отдельно созданные группы для детей, имеющих тождественную патологию; возможно также частичное пребывание таких детей в ГКП с дальнейшим патронажем на дому;
- оздоровительные секции для часто болеющих детей;
- группы кратковременного пребывания детей 5–7 лет в вечернее время для подготовки их к обучению в школе;
- клубные группы выходного дня;
- группы вечернего пребывания с этнокультурным компонентом (для двуязычных детей);
- группы спортивной направленности для детей 3–7 лет;
- группы для детей от 9 месяцев до 1,5 лет (например, группа «Художники в памперсах»).

В табл. № 2 представлена примерная классификация моделей ГКП и раскрыто содержание целей и задач работы групп в зависимости от возраста детей, перечня предлагаемых образовательных услуг и условий их предоставления.

В системе дошкольного образования существуют также учреждения дополнительного образования для детей раннего возраста (центры творчества и развития, клубы и пр.). В них дети занимаются несколько раз в неделю. Для детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения, от рождения до 3 лет организованы Дома ребенка, которые находятся в ведомстве Министерства здравоохранения.

Таблица 2

Примерная классификация моделей групп кратковременного пребывания

№	Приоритетное направление	Основные цели	Услуги	Возраст детей	Условия	Время посещения
1	2	3	4	5	6	7
1	Обучение на занятиях, участие в прогулке	Увеличение охвата детей дошкольного возраста с целью наиболее полно удовлетворить запросы населения. Обеспечение физического, личностного и интеллектуального развития ребенка. Оказание педагогической и практической помощи родителям в организации воспитания и развития ребенка в домашних условиях	Обучение, воспитание	3 года - 7 лет	Интеграция в постоянную группу детского сада	Время занятий в ДОУ
2	Обучение на занятиях, участие в прогулке	Увеличение охвата детей дошкольного возраста с целью наиболее полно удовлетворить запросы населения. Обеспечение физического, личностного и интеллектуального развития ребенка.	Обучение, воспитание	3 года - 7 лет	Специально выделенное групповое помещение	2–3 часа в день, от 2 до 5 раз в неделю
3	Адаптационные группы, впоследствии переходят в постоянный контингент	Развитие и обучение детей с учетом индивидуальных способностей и интересов. Ранняя их социализация в соответствии с запросом семьи	Адаптация к условиям ДОУ, консультации для молодых матерей	Младенческий, ранний	В свободном помещении или на прогулке	Совместное (или отдельное) пребывание детей и родителей в удобное (или фиксированное) время

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6	7
4	Семейные группы	Гармонизация детско-родительских взаимоотношений	Совместное обучение детей и родителей, консультации для родителей	От 1 года до 3 лет	В специально организованных семейных комнатах	Совместное пребывание детей и родителей в удобное (или фиксированное время)
5	Для детей, имеющих статус «особый ребенок» (дети с ограниченными возможностями)	Оказание своевременной систематической медико-психолого-педагогической помощи детям. Социальная адаптация детей и формирование предпосылок к учебной деятельности. Консультативно-методическая помощь родителям в организации воспитания и обучения ребенка с ограниченными возможностями в домашних условиях	Патронажные услуги в сочетании с кратковременным пребыванием детей в детском саду, обучение, воспитание	Младенческий, ранний, дошкольный	Интеграция в постоянную группу ДОО, патронаж на дому	Специальное время посещения на дому
6	Подготовка к школе	Формирование психологической и социально-личностной готовности детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению	Обучение, воспитание	5-7 лет	Интеграция в постоянную группу или автономно	Вечернее время
7	Группы вечернего пребывания	Обеспечение присмотра за детьми в вечернее время по запросу родителей	Присмотр, игротерапия	3 года- 7 лет	В помещении или на участке	По запросу

Окончание таблицы 2

1	2	3	4	5	6	7
8	Клубные группы выходного дня	Развитие и воспитание детей через организацию клубной деятельности с различной направленностью. Оказание помощи родителям в социализации детей и организации досуговой деятельности в домашних условиях	Обучение, воспитание, уход, просмотр, игротека, музейная педагогика, походы, туризм, досугово-развлекательная деятельность	Любой возраст	В помещении или на участке	Выходные дни
9	Группы с этнокультурным компонентом	Формирование гармонически развитой личности на основе уважения к национальной культуре	Обучение, воспитание	2 года–7 лет	В помещении или на участке	2–3 часа в день, от 2 до 5 раз в неделю
10	Группы для двуязычных детей	Формирование коммуникативных навыков и социальных качеств. Социализация детей с целью обеспечить успешную адаптацию ребенка к условиям жизни. Формирование базисных основ личности с учетом индивидуальных особенностей	Обучение, воспитание	Любой возраст	В помещении или на участке	2–3 часа в день, от 2 до 5 раз в неделю

7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: ранний возраст

С 1 января 2014 года вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО разработан впервые в российской истории). В качестве основного принципа дошкольного образования стандарт выдвигает «полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития». Кроме того, в тексте стандарта говорится, что реализация Программы должна осуществляться «в формах, специфических для детей данной возрастной группы, прежде всего в форме игры».

Содержание Программы должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности и охватывать следующие структурные единицы, представляющие определенные направления развития и образования детей (далее - образовательные области):

- социально-коммуникативное развитие;
- познавательное развитие;
- речевое развитие;
- художественно-эстетическое развитие;
- физическое развитие.

Социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального

интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и стране, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира.

Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Художественно-эстетическое развитие предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

Физическое развитие включает приобретение опыта в следующих видах деятельности детей:

- двигательная деятельность, в том числе связанная с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость, способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук;

- формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере;

- становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).

Конкретное содержание указанных образовательных областей зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей, определяется целями и задачами Программы и может

реализовываться в различных видах деятельности (общении, игре, познавательно-исследовательской деятельности):

– в младенческом возрасте (2 месяца – 1 год) непосредственное эмоциональное общение со взрослым, манипулирование с предметами и познавательно-исследовательские действия, восприятие музыки, детских песен и стихов, двигательная активность и тактильно-двигательные игры;

– в раннем возрасте (1 год – 3 года) предметная деятельность и игры с составными и динамическими игрушками; экспериментирование с материалами и веществами (песок, вода, тесто и пр.), общение со взрослым и совместные игры со сверстниками под руководством взрослого, самообслуживание и действия с бытовыми предметами-орудиями (ложка, совок, лопатка и пр.), восприятие смысла музыки, сказок, стихов, рассматривание картинок, двигательная активность.

Требования Стандарта к результатам освоения Программы представлены в виде целевых ориентиров дошкольного образования, которые представляют собой социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка на этапе завершения уровня дошкольного образования. Специфика дошкольного детства (гибкость, пластичность развития ребенка, высокий разброс вариантов его развития, его непосредственность и непроизвольность), а также системные особенности дошкольного образования (необязательность уровня дошкольного образования в Российской Федерации, отсутствие возможности вменить ребенку какой-либо ответственности за результат) делают неправомерными требования от ребенка дошкольного возраста конкретных образовательных достижений и обуславливают необходимость определения результатов освоения образовательной программы в виде целевых ориентиров.

Целевые ориентиры дошкольного образования определяются независимо от форм реализации Программы, а также от ее характера, особенностей развития детей и организации, реализующей Программу. Целевые ориентиры не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей. Они не являются основой объективной оценки соответствия установленным требованиям образовательной деятельности и подготовки детей. Освоение Программы не сопровождается проведением промежуточных аттестаций и итоговой аттестации воспитанников.

Целевые ориентиры образования в младенческом и раннем возрасте:

– Ребенок интересуется окружающими предметами и активно действует с ними; эмоционально вовлечен в действия с игрушками и другими предметами, стремится проявлять настойчивость в достижении результата своих действий.

– Использует специфические, культурно фиксированные предметные действия, знает назначение бытовых предметов (ложки, расчески, карандаша и пр.) и умеет пользоваться ими. Владеет простейшими навыками самообслуживания; стремится проявлять самостоятельность в бытовом и игровом поведении.

– Владеет активной речью, включенной в общение; может обращаться с вопросами и просьбами, понимает речь взрослых; знает названия окружающих предметов и игрушек.

– Стремится к общению со взрослыми и активно подражает им в движениях и действиях; появляются игры, в которых ребенок воспроизводит действия взрослого.

– Проявляет интерес к сверстникам; наблюдает за их действиями и подражает им.

– Проявляет интерес к стихам, песням и сказкам, рассматриванию картинки, стремится двигаться под музыку; эмоционально откликается на различные произведения культуры и искусства.

– У ребенка развита крупная моторика, он стремится осваивать различные виды движения (бег, лазанье, перешагивание и пр.).

Вопросы и задания для самоконтроля и самостоятельной работы студентов

1. Подготовьте сообщение о роли Н.М. Аксариной в развитии педагогики раннего возраста (Фрухт Э. Роль Н.М. Аксариной в развитии науки и практики воспитания /Э. Фрухт// Дошкольное воспитание. – 1982. – № 3).

2. Подготовьте сообщение о состоянии педагогики раннего возраста на современном этапе развития общества (Павлова Л. Педагогика раннего детства на современном этапе: стратегия воспитания и развития / Л. Павлова // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 8).

3. С какого возраста дети могут получать образование в образовательной организации?

4. Что такое целевые ориентиры? Перечислите целевые ориентиры в раннем возрасте.

5. Перечислите виды детской деятельности в соответствии с ФГОС ДО?

6. Составьте библиографический список учебно-методических пособий для воспитателей, отражающих данные современных психолого-педагогических исследований по развитию и воспитанию детей раннего возраста.

7. Составьте схему связи педагогики раннего возраста с другими науками или изобразить в виде рисунка. Подготовьте реферативное выступление о сути связи педагогики раннего возраста с одной или двумя науками.

8. Подготовьте доклад на тему «Значение и содержание одного из источников (по выбору) развития педагогики раннего возраста (

Библиографический список

1. Галигузова Л.Н. Педагогика детей раннего возраста / Л.Н. Галигузова. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 301 с.
2. Данилина Т.А. Организация групп кратковременного пребывания детей в ДООУ / Т.А. Данилина, В.Я. Зедгенидзе, М.Б. Зуйкова // Справочник руководителя дошкольного учреждения. – 2006. – № 11. – С. 4–13.
3. Павлова Л. Педагогика раннего детства на современном этапе: стратегия воспитания и развития / Л. Павлова // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 8.
4. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013г.
5. Фрухт Э., Роль Н.М. Аксариной в развитии науки и практики воспитания / Э. Фрухт // Дошкольное воспитание. – 1982. – № 3.

ГЛАВА 2. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

1. Анатомо-физиологические особенности ребенка раннего возраста

На втором году жизни вес ребенка увеличивается ежемесячно на 200–250 г, а рост – на 1 см. На третьем году жизни темпы физического развития еще более замедлены, за целый год в среднем прибавка в весе составляет 2–2,5 кг, в длине – 7–8 см. Это естественно, так как значительная часть энергии идет на обеспечение двигательной активности, на совершенствование внутренних органов и систем. Центральная нервная система становится заметно выносливее. Периоды торможения сокращаются, увеличиваются промежутки активного бодрствования ребенка. Он умеет сосредоточиваться на одном занятии довольно длительное время – до 10–15 мин.

Совершенствуются функции коры головного мозга, развивается память на события, произошедшие несколько месяцев назад. Стремительно улучшается речь, увеличивается словарный запас. Заметно стабилизируется деятельность сердечно-сосудистой системы. Она функционирует с меньшим напряжением. Частота сердцебиений снижается до 86–90, что уже приближается к показаниям нормы для взрослого человека. Совершенствуется опорно-двигательный аппарат.

Идет интенсивное окостенение мягкой костной ткани, хрящей. И хотя этот процесс будет продолжаться до тех пор, пока человек растет (иногда до 20–25 лет). Скелет ребенка на втором году жизни уже обеспечивает довольно хорошую вертикальную устойчивость всего тела. Продолжается укрепление мышечно-связочного аппарата. Движения становятся более уверенными, разнообразными. Но физическое утомление все еще наступает быстро, ребенок часто меняет позу, после значительных усилий долго отдыхает.

Возрастные изменения происходят и в желудочно-кишечном тракте. Развивается мышечный слой стенки желудка, повышается кишечный тонус, усиливается перистальтика, совершенствуется нервная регуляция механизма прохождения пищи по кишечнику.

Мочевыделительная система функционирует гораздо совершеннее, чем в грудном возрасте. При относительно небольшом возрастном росте почек объем мочевого пузыря к концу третьего года жизни увеличивается почти в 4 раза. Соответственно, увеличивается количество однократно выделяемой мочи, хотя число мочеиспусканий в сутки снижается до 10 раз. В ясельном возрасте рецепторы мочевого пузыря и спинной мозг все еще недостаточно развиты, поэтому позыв к мочеиспусканию слабый. Подобно умению ползать, ходить и говорить, навык опрятности формируется у каждого ребенка индивидуально. Некоторые дети уже готовы пользоваться туалетом, еще не достигнув двухлетнего возраста, другие – только после третьего года жизни.

Системы пищеварения и дыхания у детей до 3 лет еще не заканчивают своего развития, поэтому необходимы некоторые ограничения в питании (при наличии факторов риска в анамнезе),

а также различные мероприятия по профилактике простудных заболеваний в ответ на неблагоприятную метеорологическую обстановку. Острые расстройства пищеварения, пневмонии, рахит, диатезы в это время встречаются еще довольно часто, но протекают в большинстве случаев легче, чем у детей первого года жизни. Для детей характерна эмоциональная лабильность – быстрые переходы от одного эмоционального состояния к другому: от согласия – к капризу, от радости – к обиде. У ребенка четко выявляются индивидуальные черты характера. Ранний возраст отличается быстрым развитием двигательной активности, но контроль за адекватностью движений у детей низкий, что часто ведет к травмам. Мышечная система в этом возрасте заметно укрепляется, нарастает масса крупных мышц. Быстро развивается лимфоидная ткань лимфатических узлов, миндалин, аденоидов. На фоне этих процессов часто развиваются воспалительные процессы: – аденоидит, тонзиллит, лимфаденит. У детей данного возраста очень часто встречается такая патология, как увеличение периферических лимфоузлов («шейная цепочка», заушные железы, частые насморки, частые ОРВИ). К концу второго года жизни прорезываются все молочные зубы.

Ребенок это не уменьшенная копия взрослого. Он отличается от взрослого прежде всего тем, что непрерывно растет и развивается. Результатом этого являются изменения в строении и работе всех органов и систем его организма. Как следствие, меняются потребности в пище, движениях, сне, бодрствовании и т.д., а также реакции на условия внешней среды. Физическое развитие ребенка происходит по генетически заложенной программе. Однако доказано (П.К. Анохин), что развертывание, созревание этой программы будет во многом зависеть от условий жизни малыша, его активности и деятельности.

Физическое развитие, его темпы, отдельные структурные элементы физиологической системы развиваются неравномерно. Особенно быстрый темп развития наблюдается на первом году жизни. На втором и третьем годах его интенсивность несколько снижается, но остается достаточно высокой по сравнению с последующими периодами жизни человека.

Опорно-двигательная система. Она состоит из костного скелета, мышц, суставов и связок. Всего у человека 206 костей и 600 мышц. От правильного развития опорно-двигательной системы зависят своевременное появление движений, формирование осанки, правильное развитие и функционирование всех внутренних органов (сердца, легких, желудка и т.д.). Овладев движениями, ребенок лучше и быстрее познает окружающий мир, у него формируются самостоятельность, активность.

Основу скелета составляет позвоночник, к которому прикреплены с помощью мышц, связок и суставов кости черепа, ребра, кости таза, рук и ног. Какие функции несет позвоночник? Он придает телу нужную форму, удерживает его в вертикальном положении, а жизненно важные внутренние органы – желудок, сердце, легкие, почки, печень и т.д. – на своих местах. Позвоночник состоит из позвонков, между которыми расположены прокладки (диски). Они-то и дают ему возможность двигаться в разных направлениях. Позвонки, соединяясь между собой, образуют позвоночный столб, который является хранилищем спинного мозга. От него расходится масса чувствительных и двигательных нервов во все части тела.

У новорожденного ребенка, в отличие от взрослого, позвоночник почти полностью состоит из хряща и не имеет изгибов. Когда малыш начинает держать голову (2–2,5 месяца), у него появляется шейный изгиб, обращенный выпуклостью

вперед. Когда он начинает самостоятельно садиться и сидеть (7–8 месяцев), у него появляется изгиб в грудной части позвоночника выпуклостью назад. При ходьбе (к одному году) появляется поясничный изгиб, выпуклостью вперед. К 3–4 годам позвоночник ребенка обладает уже всеми характерными для взрослого изгибами. Но из-за эластичности костей и связок, когда малыш лежит, изгибы выравниваются. Постоянство шейной и грудной кривизны устанавливается только к 7 годам, а поясничной к 12. Окостенение позвоночника происходит постепенно и завершается к 20 годам.

К верхней части шейного отдела позвоночника фиксированы кости черепа. У новорожденного они не срослись между собой. На месте схождения двух теменных и лобной костей имеется большой родничок, на месте схождения затылочной и двух теменных костей малый родничок. Постепенно в родничках происходит процесс окостенения и они закрываются: малый – к 3 месяцам, а большой – к 1 году – 1 году 3 месяцам. Все черепные швы срастаются только к 4 годам. Учитывая это, важно оберегать ребенка от ушибов, травм.

К позвоночнику прикрепляются ребра, которые составляют грудную клетку. Она защищает жизненно важные органы: сердце, легкие, печень и т.д. У новорожденного грудная клетка имеет округло-цилиндрическую форму, в отличие от взрослого ребра у него расположены горизонтально. Это ограничивает экскурсию грудной клетки ребенка и делает его дыхание более поверхностным.

К поясничным и крестцовым отделам позвоночника прикреплены кости таза. Таз вместе с позвоночником защищает мочеполовую систему. У детей раннего возраста таз состоит из трех несросшихся между собой костей: подвздошной,

седалищной, лобковой. Сращивание этих костей начинается только с 5–6 лет и завершается в школьном возрасте. Эту особенность надо учитывать при занятиях физическими упражнениями. Чрезмерные нагрузки, неправильные прыжки могут привести к смещению костей таза и отрицательно сказаться на последующем развитии костно-мышечного аппарата.

Большую роль в опорно-двигательной системе имеет стопа. Она выполняет роль амортизатора при ходьбе и обеспечивает эластичность походки. Своды стопы поддерживаются мышцами. Если они слабо развиты, то вся нагрузка ложится на связки, которые, растягиваясь, уплощают стопу. У детей до 3–4 лет на подошве стопы хорошо развита жировая подушка, поэтому определить у них плоскостопие трудно, обычно оно выявляется к 5 годам. Однако в раннем возрасте надо сделать все, чтобы стопа развивалась правильно. Для нормального формирования стопы ребенка следует *правильно подбирать обувь*. Она должна быть с небольшим каблучком, хорошо облегать ногу. Необходимо также своевременно стричь ногти на ногах. Важно дать ему возможность ходить босиком по неровной поверхности, например, по песку, гальке, травке, по специальной ребристой дорожке. Во время такой ходьбы мышцы стопы испытывают дополнительное напряжение, это ведет к их укреплению и правильному формированию свода стопы.

Весь костно-связочный аппарат приводится в движение мышечной системой. Сокращаясь или расслабляясь под влиянием импульсов, идущих из центральной нервной системы, мышцы выполняют работу динамического и статического характера. Динамическая работа связана с перемещением тела в пространстве, а статическая поддерживает тело в определенной позе. При статической работе от мышц требуется особое

напряжение, что быстро утомляет ребенка, поэтому он не может долго находиться в одной позе, например, сидеть или стоять. Даже к концу дошкольного периода дети могут удерживать позу только в течение 5–7 мин, а затем идет расслабление. Иногда взрослые сердятся на них за то, что, слушая сказку, они беспрерывно вертятся, двигают руками, ногами. Это естественная потребность снять утомление, которое наступает очень быстро из-за слабой выносливости нервной системы и мышц. Меняя позу, дети оберегают позвоночник от искривления. Чтобы они не утомлялись при слушании сказки, можно предложить им попрыгать, как зайчик, побегать, как мышка, походить, как медведь. Такие задания снимут утомление и усилят восприятие сказки. При динамической работе мышцы поочередно то сокращаются, то расслабляются, это дает возможность отдыха, и ребенок дольше не утомляется. Но надо иметь в виду, что длительная однообразная динамическая работа, например, ходьба, тоже утомляет. Поверим малышу, когда, пройдя небольшое расстояние, он заявляет, что устал. Да, это так. Однообразие ходьбы его утомило.

Одной из особенностей мышечной системы ребенка является *преобладание тонуса мышц-сгибателей над тонусом мышц-разгибателей*, в то время как у взрослого между ними есть баланс. Эта особенность может способствовать формированию неправильной осанки, тем более что мышцы спины, брюшного пресса, от которых зависит осанка, у детей очень слабые. С помощью массажа, гимнастики необходимо совершенствовать мышечную систему, следить, чтобы ребенок не находился длительное время в однообразной позе, а самое главное – обогащать его двигательный опыт, предоставляя ему возможность как можно больше двигаться.

Итак, *опорно-двигательная система малыша отличается незавершенностью развития*, которая создает предпосылки как для правильного, так и для неправильного ее формирования. Что же надо делать и чего необходимо избегать, чтобы костно-мышечная система формировалась правильно? С появлением малыша сразу следует позаботиться о правильной постели. Ложе, на котором он спит, должно быть твердым, подушка плоской. Одежда не должна стеснять движений. Последнее время врачи рекомендуют широкое пеленание, при котором ребенок принимает естественную физиологичную позу с раздвинутыми бедрами. Такое пеленание необходимо потому, что у детей все чаще наблюдается дисплазия – недоразвитие тазобедренного сустава. Внешне этот дефект незаметен, но если он будет прогрессировать, то может произойти вывих тазобедренного сустава. Для широкого пеленания придуманы различные трусики, но вполне можно обойтись обыкновенной фланелевой пеленкой, свернув ее несколько раз вдоль и проложив ее между ножками ребенка, под подгузником. Можно в качестве подгузника использовать не маленькую пеленку, а большую. Начиная с двух месяцев, ребенку надевают ползунки. Это дает ему возможность свободного движения. *Нельзя класть ребенка всегда на один бок, носить его только на одной руке.* Это может привести к неправильному формированию костей черепа и искривлению позвоночника. *Нельзя ставить ребенка на ножки, пока он не научится сам вставать, сажать, пока малыш не научится самостоятельно садиться и сидеть, водить ребенка за одну руку при обучении ходьбе.* Нужно постоянно следить за сменой позы, обеспечить малышу пространство, в котором он будет ползать и ходить, все это поможет правильному развитию костно-мышечной системы.

Сердечно-сосудистая система. Она состоит из сердца, сосудов (артерии, вены, капилляры). Сердце ребенка начинает биться на 20-й день после образования зародыша и продолжает работать всю жизнь без остановки, в течение суток перекачивая тысячи литров крови. Что же обеспечивает такую работоспособность? Дело в том, что сердечная мышца приходит в расслабленное состояние, т.е. отдыхает. Фазы сокращения и расслабления совершаются ритмично.

Сердце ребенка отличается от сердца взрослого человека по размеру, строению и характеру функционирования. Сердце новорожденного весит всего 20 г. К 3–4 годам вес его достигает примерно 300 г. Увеличение массы тела ребенка связано с силой сердечных сокращений. В первые месяцы жизни оно производит 120–140 уд/мин, в 2–4 года – 90–120 уд/мин, в 5–6 лет – 80–100 уд/мин. В то время как у взрослого – 60–70 уд/мин.

Так как организм малыша растет и нуждается в большом количестве кислорода, то минутный объем выброса крови в аорту выше, чем у взрослого. У новорожденного он составляет 100 мл на 1 кг веса, у годовалого – 120 мл, у 5-летнего – 100 мл, у взрослого – 60 мл.

Артериальное давление с возрастом тоже изменяется в сторону увеличения. На первом году жизни ребенка оно составляет 80–55 / 55–60 мм рт. ст. В 3 года колеблется в пределах 80–90 / 50–70 мм рт. ст. Следует иметь в виду, что все приведенные выше показатели у малышек очень неустойчивы. Они могут меняться под влиянием температуры, эмоций, мышечной деятельности. Может наблюдаться и сердечная аритмия, что объясняется недостаточной регуляцией со стороны нервной системы.

Чтобы сердечно-сосудистая система ребенка своевременно развивалась и укреплялась, *надо позаботиться о его двигательной активности.*

Нормально развивающийся, здоровый малыш отличается достаточной двигательной активностью. Он много ползает, ходит, действует с предметами, научившись бегать, – бегаёт, и этого вполне достаточно для естественной тренировки сердца. Кстати, у ребенка есть возможность саморегуляции: то он ползает на четвереньках, то встает на ножки, то садится и некоторое время действует с предметами, а затем снова перемещается, и так без конца. Меняя движения, он отдыхает; надо не ограничивать малыша в движениях, а, наоборот, создавать условия для них. Но если малыш заболел, у него повысилась температура, то надо быть осторожным. В момент болезни его сердцу предъявляются большие требования, что ведет к ослаблению деятельности. Причиной нарушения сердечной деятельности может быть хронический насморк, воспалительный процесс в ушах, почках и других органах. Показателями нарушения сердечной деятельности являются вялая, бледная кожа, быстрая утомляемость, малая двигательная активность. *В период болезни ребенка и после нее необходимо создать щадящий режим с уменьшением двигательной активности, а по мере выздоровления постепенно вводить его в активную жизнь.*

На развитие сердечно-сосудистой системы большое влияние оказывает общее эмоциональное состояние малыша, *поэтому следует позаботиться о положительном эмоциональном климате, окружающем его.* По образному выражению известного детского психолога А.В. Запорожца, атмосфера, окружающая ребенка, должна быть солнечной.

Не менее важно соблюдение гигиенических условий: проветривание помещения и влажная уборка, достаточное пребывание малыша на свежем воздухе.

Дыхательная система. Центральным органом дыхательной системы являются легкие, которые занимают почти всю полость грудной клетки. Они обеспечивают дыхание, т.е. обмен газов между организмом и окружающей средой. Но прежде чем проникнуть в легкие, вдыхаемый воздух проделывает огромный путь: через носовую полость, глотку, бронхи и трахею. Все эти органы дыхания у ребенка и у взрослого отличаются по своему строению и характеру функционирования. Носовые ходы слабо развиты, слизистая оболочка носа очень тонкая, складчатую в ней питает масса кровеносных сосудов. Малейшая травма может привести к кровотечению. Грудная клетка имеет конусообразную форму, ребра приподняты, это ограничивает амплитуду движения, поэтому глубина дыхания невелика. Ребенок дышит часто и не всегда ритмично. Распределение времени между вдохом и выдохом практически одинаковое. С возрастом фаза вдоха становится короче, а выдох длиннее. Дыхательный центр очень возбудим. Повышение температуры тела, окружающей среды, даже легкое психическое возбуждение почти всегда вызывают у ребенка учащение дыхания и нарушение его ритма. Существует несколько видов дыхания: носовое, смешанное (рот – нос), через рот. При носовом дыхании воздух очищается и согревается. Обычно здоровый малыш дышит носом. Но если у него насморк, то он вынужден дышать через рот, и очень часто это становится привычкой.

Затруднение носового дыхания отрицательно влияет на весь организм: нередко расстраивается пищеварение, так как акт сосания затруднен, ребенок становится беспокойным, легко

утомляется. Если он постоянно дышит через рот, надо немедленно показать его врачу. Очень важно следить за состоянием носоглотки – ворота для всех инфекций, поэтому необходимо ежедневно проделывать гигиенические процедуры, систематически очищать носовую полость от слизи. Особенно это необходимо делать перед кормлением и выходом на прогулку. Надо освободить помещение, в котором находится ребенок, от лишних вещей, которые нельзя обработать мокрой тряпкой или пылесосом, чаще проветривать комнату (температура воздуха должна быть не выше 21–22°C, а после 2 лет – 19–20°C), но нельзя делать сквозное проветривание в присутствии ребенка, а тогда, когда он гуляет или спит на свежем воздухе. Благоприятно на дыхательную систему действуют прогулки в сочетании с двигательной активностью. Но, к сожалению, взрослые часто допускают ошибку, завязывая рот, а иногда и нос ребенка шарфом. Но таким образом нельзя уберечь его от заболеваний верхних дыхательных путей, так как ему в этом случае придется дышать влажным воздухом, а это вредно. Ребенка надо приучать дышать через нос; если при увеличении нагрузки, например, при беге или при подъеме по лестнице, малыш перейдет на смешанное дыхание нос-рот, это естественно, а иногда даже полезно, так как способствует закаливанию верхних дыхательных путей. Развитию правильного дыхания способствует общеукрепляющая и дыхательная гимнастика.

Органы пищеварения малыша также имеют ряд особенностей, которые надо учитывать при организации питания. К ним относятся желудок, двенадцатиперстная кишка, толстый и тонкий кишечник, печень. Желудок новорожденного расположен горизонтально в левом подреберье. Его емкость очень невелика – примерно 30 см³. Однако она быстро увеличивается

и уже на 4–6-й день достигает 40–50 см³, а на 15-й день – 90 см³. Под влиянием поступающей пищи желудок всегда несколько растягивается. При грудном кормлении содержимое желудка полностью переходит в кишечник через 2,5–3 ч, а при искусственном вскармливании – значительно позднее (через 3–4 ч). По мере освобождения желудка от пищи начинает повышаться возбудимость «пищевых центров», т.е. тех участков мозга, которые регулируют деятельность органов пищеварения. У ребенка появляются сосательные движения, сначала слабые, а затем все более интенсивные и частые. Возбуждение, как это свойственно раннему возрасту, легко иррадирует на другие участки мозга. Это ведет к прекращению сна младенца, возникновению сосательных движений, общей двигательной активности, крику. Именно по этой причине взрослым не удастся ни песнями, ни игрушками успокоить голодного ребенка.

Мышечная система желудка развита слабо, поэтому возможно обратное движение пищи из желудка в пищевод. Этим объясняется легкое возникновение срыгивания и даже рвоты. Чтобы уменьшить срыгивание или полностью избежать его, необходимо сразу после кормления осторожно положить ребенка на бочок. Ни в коем случае нельзя класть сразу после кормления на живот. Это можно сделать только через 30 мин. Полезно также сразу после кормления придать вертикальное положение буквально на несколько секунд, а затем положить на бочок.

Перистальтика кишечника, с помощью которой пища передвигается по желудочно-кишечной системе, очень непостоянна. Она резко может усиливаться как под влиянием местного раздражения (например, брожение содержимого кишки), так и внешних воздействий на организм (перегревание, резкие зву-

ковые раздражители и т.п.), поэтому необходимо соблюдать гигиенические условия и проводить кормление в спокойной обстановке. В связи с постепенным переходом на смешанное питание в пищеварительных органах ребенка происходят изменения. Появляются жевательные движения. Увеличивается слюноотделение, появляется условно-рефлекторное отделение слюны на вид пищи. Очень быстро растет желудок. Его емкость достигает к концу года 300–350 см³, к 2 годам – 600–700 см³, а к 6–7 годам – 1000–1100 см³. Желудок постепенно принимает положение, близкое к вертикальному. Увеличивается количество желудочных желез. Отделение сока становится более значительным. Двигательная функция пищеварительного тракта уже к 3–4 годам почти такая же, как у взрослых. Из пищевода по тонким кишкам пища поступает в толстый кишечник, где происходит образование кала. Первородный кал (меконий) у новорожденного сменяется переходным стулом, который постепенно заменяется нормальным кашицеобразным стулом желтого цвета с кислым запахом. От 2 до 6 недель частота стула составляет один раз в сутки. Иногда при грудном вскармливании стул бывает один раз в 2–3 дня. Это свидетельство того, что грудное молоко хорошо переваривается и усваивается организмом. Если при отсутствии стула ребенок не беспокоится, то никаких мер принимать не следует. У более старших детей стул устанавливается 1–2 раза в сутки. Показателями правильного пищеварения являются нормальная прибавка в весе, росте и хорошее самочувствие.

К моменту рождения функционируют **все органы выделения**: почки, мочеточники и мочевого пузыря. Емкость мочевого пузыря у новорожденного составляет около 50 мл, к 3 месяцам – 100 мл, к одному году – 200 мл, к 10 годам – 600–900 мл.

Мочеиспускание вначале происходит 2–3 раза в сутки, а со второй недели до 20 раз в сутки. В первые 6 месяцев у него наблюдается непроизвольное мочеиспускание вследствие рефлекторного раздражения слизистой оболочки мочевого пузыря. К концу первого года потребность в мочеиспускании сокращается до 15–16 раз в сутки, а в 2–3 года доходит до 10. При правильном воспитании ребенок начинает проситься на горшок на втором году жизни.

Органы чувств. К ним относятся глаза, уши, нос, язык, кожа. При их функционировании возникают зрение, слух, обоняние, вкус, осязание. **Глаза** младенца после рождения готовы к ощущению. На яркий свет они жмурятся, мигают. Постепенно ребенок начинает сосредоточивать взгляд на неподвижных предметах. Мышцы его глаз очень слабы, поэтому в первые недели может наблюдаться косоглазие, которое постепенно при правильном воспитании исчезает. Чтобы косоглазие не развивалось, игрушки надо подвешивать прямо над грудью, на расстоянии не менее 60–70 см. от уровня груди. Кроватку ставят так, чтобы свет падал спереди, что также предупредит появление косоглазия и искривление мышц шеи, так как ребенок будет всегда поворачиваться к свету. Глаза надо оберегать от резких раздражителей (например, яркий свет), травм, заболеваний. Необходимо соблюдать их с первых дней жизни младенца. Нельзя протирать его глаза своим платком, общим полотенцем. Если они гноятся или покраснели веки, то надо немедленно промыть их крепким свежесваренным чаем или кипяченой водой и обратиться к врачу.

Орган слуха. Наружный слуховой проход состоит из хрящевой и кожной частей и отличается большой ранимостью, поэтому нужно беречь уши ребенка от травм, по мере необходимости прочищать их ватным тампоном, оберегать от ушибов

и от попадания воды при купании. Если появилось подозрение, что малыш плохо слышит, следует немедленно обратиться к специалисту. Дети слышат звуки еще до рождения. После рождения это восприятие совершенствуется. Появляется слуховое сосредоточение, т.е. младенец начинает прислушиваться к звукам. Появляется координация между слухом и зрением. Уже в 2 месяца ребенок поворачивает голову в сторону источника звука.

Отрицательно сказываются на остроте слуха включенное на полную мощность радио, музыка, громкий разговор. Барабанная перепонка, подвергаясь значительному давлению, теряет свою эластичность, что приводит к понижению слуха. Кроме того, шум утомляет малыша. Нужно беречь его слух и постепенно развивать остроту. Разговаривая с малышом, нужно менять интонации, силу голоса, чаще включать мелодичную, тихую музыку, но ненадолго, так как однообразное звучание тоже утомляет. Полезны простые упражнения: с разного расстояния (2–3 м.) тихо погреть погремушкой, позвонить колокольчиком или просто позвать ребенка; менять направление звука, проследить, как он реагирует.

Вкусовые качества воспринимаются сосочками, имеющимися в слизистой оболочке полости рта, главным образом на языке. **Вкус** развит довольно хорошо даже у новорожденных. Младенец охотно сосет сладкое, а на кислое и горькое реагирует отрицательно. Иногда начинает беспокоиться, перестает сосать, морщится. Постепенно вкусовые ощущения развиваются. Какую пищу будет любить малыш, зависит в основном от взрослых. Следует оберегать слизистую его рта, не давать слишком горячей или холодной пищи. Кормящая мать должна избегать пряной и острой пищи, так как через материнское молоко идет воздействие на вкусовые органы малыша.

К моменту рождения дети реагируют на запах. Об этом можно судить по мимике, дыханию, общим движениям. Для сохранения и развития обоняния младенца важно оберегать его нос от резких запахов, травм, следить за состоянием носоглотки. В то же время следует создавать ему условия для восприятия разнообразных запахов, иначе обоняние будет недостаточно развито.

Особенности кожи. Кожа является очень важным органом. Она выполняет защитную, выделительную, обменную, секреторную, дыхательную, терморегулирующую, рецепторную функции. В ней различают наружный слой – эпидермис, собственно кожу дерму – и подкожно-жировую клетчатку. В коже расположено огромное количество сальных и потовых желез. У ребенка на 1 кг веса приходится кожного покрова больше, чем у взрослого. Это обеспечивает высокий уровень обменных процессов. Эпидермис у младенца слабо соединен с собственно кожей и легко отслаивается. Он очень тонок и раним. Это создает опасность проникновения в организм болезнетворных микробов. Потовые железы у маленьких детей функционируют недостаточно, что ведет к понижению терморегуляционной функции кожи. Малыш может легко перегреться или переохладиться. Сальные железы у него хорошо функционируют, и кожа выделяет сало и продукты обмена. Но при загрязнении кожных покровов продукты обмена и кожное сало соединяются с грязью и затрудняют дыхательную функцию кожи.

Кожа ребенка с первых дней его жизни выполняет рецепторную функцию, т.е. помогает установить связь вегетативной и центральной нервной систем с внешним миром. Если его кожа больна, то эта функция нарушается, а отсюда меняется реакция на внешние раздражители.

Ухаживая за ребенком, нужно помнить об особенностях его кожи и соблюдать следующие правила:

1. С первых дней жизни младенца содержать его тело в чистоте, ежедневно умывать и купать.

2. Не подвергать кожу малыша, особенно в первые месяцы жизни, механическому воздействию. Следить, чтобы на распашонках, пеленках не было грубых швов. При купании не тереть тело губкой.

3. Стирать белье только детским мылом.

4. Постепенно закаливать кожу малыша, используя воздушные и солнечные ванны.

5. Одевать ребенка в соответствии с температурой внешней среды.

6. Производить действия только чистыми, теплыми руками. Ногти рук взрослых должны быть коротко пострижены, а кольца, браслеты сняты.

Охрана и укрепление физического состояния всех органов чувств ребенка – важнейшее условие их правильного функционирования, что обеспечивает полноту восприятия ребенком окружающего мира. Все это является основой полноценного психического развития человека.

2. Физическое развитие детей раннего возраста

Развитие движений в раннем возрасте. В конце первого – начале второго года жизни ребенок овладевает самостоятельной ходьбой. В первые месяцы второго года жизни стремление малыша к постоянному движению сочетается с недостаточной координацией движений: он неуверен, часто падает, с трудом преодолевает малейшее препятствие. Овладевая

ходьбой, двигается в быстром темпе, поскольку при этом ему легче удержать равновесие. Первые шаги малыша коротки и неравномерны. Он пока еще не умеет самостоятельно останавливаться, менять направление движения, обходить препятствия, поэтому двигается от предмета к предмету короткими перебежками. Ему еще трудно производить одновременно движения ногами и руками, например, в ответ на предложение взрослого потанцевать малыш сначала топает ножками, а потом хлопает в ладоши.

Навыки ходьбы совершенствуются быстро. К полутора годам ребенок уже умеет не только ходить, но и приседать, поворачиваться, пятиться, перешагивать через невысокое препятствие. В этом возрасте он уже может по просьбе взрослого целенаправленно менять рисунок ходьбы: «ходить как мишка», «прыгать как зайчик» и т.п.

На 2–3 году совершенствуются основные движения малыша: он начинает все лучше координировать свою двигательную активность.

К концу второго года ребенок может:

- пройти по дорожке, нарисованной на полу, или по доске шириной 20–25 см;
- перешагивать чередующимся шагом через препятствие, положенное на пол (веревку, палку) или приподнятое на 5–10 см;
- подниматься и спускаться по наклонной доске, приподнятой на 10–15 см от пола;
- подниматься на невысокие горки, спускаться с них;
- подлезать под скамейку, веревку и пр.;
- перелезть через перекладину;
- подниматься и спускаться по лестнице и др.

На третьем году жизни ходьба еще более совершенствуется. Дети передвигаются свободно, могут менять ритм и направление движения.

К 3 годам они способны:

- бегать, меняя скорость, в одном направлении или по кругу;
- кружиться на месте;
- ходить на четвереньках по дорожке;
- подниматься по лестнице и спускаться по ней;
- влезать на стул, скамейку, спускаться с них;
- бросать и ловить брошенный с небольшого расстояния мяч;
- подпрыгивать на двух ногах на месте и прыгать вперед;
- прыгивать с невысоких предметов (10–15 см);
- перепрыгивать через ручейки, канавки и др.

По мере того как ходьба ребенка становится все более автоматизированной, создаются условия для более сложной деятельности, предполагающей *сочетание ходьбы и действий с предметами*. Он может, не боясь потерять равновесие и упасть, носить в руках предметы, тащить их за тесемку, возить перед собой игрушку на палочке, игрушечную детскую коляску, играть с мячом (катать его, подбрасывать, перекачивать, догонять) и пр.; может встать на носочки, нагнуться и заглянуть под диван, чтобы достать игрушку рукой или с помощью палочки.

Влияние двигательной активности на развитие детей. Грамотно организованная двигательная активность ребенка способствует укреплению его здоровья, является одним из важных условий правильного обмена веществ, стимулирует развитие нервной и сердечно-сосудистой систем, костно-мышечного аппарата, органов дыхания и пищеварения. Она играет важную роль и в обеспечении полноценного психического развития, так как стимулирует положительные эмоции, повышает

общий жизненный тонус малыша, дает пищу для разнообразных впечатлений и активной познавательной деятельности.

Исследования показывают, что уровень двигательной активности детей раннего возраста зависит от ряда факторов: времени года, суток, а также от пола ребенка и его индивидуальных особенностей. Летом потребность в движениях увеличивается, что связано с изменениями в обмене веществ. Меняется потребность в движении и на протяжении суток: наиболее активны дети в первой половине дня, с 9 до 12 часов, а во второй – с 17 до 19 часов. Мальчики в среднем двигаются больше, чем девочки. Одни дети отличаются повышенной двигательной активностью, у других она выражена средне или слабо. Это может быть связано как с особенностями темперамента ребенка, так и с условиями его жизни. Например, в семьях, где физическому развитию детей уделяется должное внимание, они растут более подвижными, ловкими и выносливыми, чем там, где родители предпочитают держать малышей в манеже, ограничивают их активность во время прогулок из-за излишнего стремления к соблюдению чистоты и опасения травм.

Развитие действий с предметами. На протяжении всего раннего возраста развиваются и совершенствуются действия детей с предметами, связанные с бытовой деятельностью, навыками самообслуживания, игровой деятельностью. Уже в конце первого года жизни они пытаются повторять некоторые *бытовые действия*, которые совершают с ними взрослые: есть ложкой, пить из чашки, пользоваться расческой и пр. В первой половине второго года жизни малыши уже могут самостоятельно есть, пользоваться салфеткой, задвигать стульчики по окончании еды, вытирать руки и лицо после умывания, с помощью взрослого снять колготки, ботинки и пр. Пока еще эти действия

далеки от совершенства: малыш может пронести ложку мимо рта или выронить еду на пол, облиться соком, причесываться тыльной стороной расчески, надевать штанишки задом наперед, плохо вытереть руки и т.п. Подобные недочеты связаны и с недостаточным осознанием ребенком этого возраста смысла самих действий, несовершенством движений и двигательных умений.

На третьем году действия детей по самообслуживанию становятся более осознанными и ловкими. Они могут самостоятельно и аккуратно есть, застегнуть пуговицы, помочь взрослому расставить на столике посуду, вытереть салфеткой стол, застелить постель и пр.

Бытовые действия способствуют не только социализации ребенка, усвоению им принятых в обществе норм и правил, но и развивают двигательные способности, такие, как координация движений рук и пальцев.

Развитию движений служат занятия детей с различными предметами, которыми пользуются взрослые, а также с игрушками. Они любят листать книжки, выдвигать и задвигать ящики шкафов, открывать и закрывать кастрюли, «писать» папиной ручкой и т.п. Игры с дидактическими игрушками (пирамидками, кубиками, вкладышами), сюжетными игрушками, действия с использованием предметов-орудий (палка, сачок для вылавливания плавающих игрушек, совки и лопатки для игры с песком и снегом), занятия рисованием, лепкой также включают в себя самые разнообразные движения, которые способствуют развитию мелкой моторики.

Физическое здоровье детей является одной из первооснов его полноценного развития. Нормально развивающийся ребенок, как правило, подвижен, жизнерадостен и любознателен; физически активен в играх, участвует в делах взрослых. Физическое

самочувствие малыша раннего возраста в дошкольном учреждении должно быть предметом особого внимания педагогов, так как в этом периоде происходит интенсивное физическое развитие детей, формирование функциональных систем детского организма, увеличивается рост и вес, меняются пропорции внутренних органов, совершенствуется работа дыхательной системы, органов пищеварения, укрепляется иммунная система, развиваются скелет и мускулатура. К концу раннего возраста деятельность центральной нервной системы становится более совершенной, усиливается ее регулирующая функция.

На 2–3 году совершенствуются основные движения малыша, он все лучше координирует свою двигательную активность, овладевает разнообразными действиями с предметами, бытовыми навыками.

3. Специфика психического развития ребенка в раннем возрасте

Каждый возраст характеризуется особыми и неповторимыми взаимоотношениями между малышом и окружающим его миром, которые реализуются в разных формах его жизнедеятельности, но прежде всего – через *ведущую деятельность*, свойственную тому или иному возрасту, и *общение* с другими людьми.

Ведущей называется такая деятельность, в рамках которой происходят основные психологические изменения в личности детей, возникают и дифференцируются другие виды деятельности, формируются или перестраиваются отдельные психические процессы, подготавливающие их переход к новой,

высшей ступени развития. Вместе с тем становление ведущей деятельности не может быть полноценным в отрыве от общения с окружающими их людьми, прежде всего – взрослыми, так как именно через них осуществляется трансляция подрастающему поколению общечеловеческого, культурного опыта, поэтому, характеризуя тот или иной возраст, следует прежде всего заострять внимание на содержании соответствующей ведущей деятельности и общения, а также на обусловленных ими центральных линиях психического развития детей. Но прежде чем перейти к их анализу, остановимся на *отличительных особенностях психики детей в раннем возрасте*, которые в значительной мере обусловлены особым характером их отношения к окружающей действительности и проявляются в их поведении.

Особенностью поведения малыша в этом возрасте является его *связанность ситуацией*, зависимость от нее. В возрасте 1–2 лет ему интересно все, что его окружает, он тянется ко всему, что находится в поле его зрения. Как образно говорил немецкий психолог К. Левин, лестница манит ребенка, чтобы он пошел по ней, дверь или коробочка – чтобы он закрыл или открыл их, колокольчик – чтобы позвонил в него, круглый шарик – чтобы покатыл его. Каждая вещь заряжена для него аффективной притягивающей или отталкивающей силой, которая «провоцирует» его на действие, направляет его. Л.С. Выготский указывал, что такая связанность ситуацией наглядным полем отражает своеобразие деятельности сознания ребенка раннего возраста.

Господство наглядной ситуации определяет многие особенности поведения детей в самых разных обстоятельствах. Это касается, например, *выполнения ими инструкции взрослого*. Так, в опытах А.Р. Лурии перед ребенком раннего возраста

размещались игрушки, экспериментатор просил его «взять рыбку», которая была расположена либо дальше других предметов, либо была менее яркой, чем они. Малыш сразу же фиксировал взором названную игрушку, тянулся к ней, но по пути ему встречалась другая, и он брал ее, а не ту, которую просил взрослый. Таким образом, непосредственно более сильное впечатление может затормозить или прервать начатое действие. В экспериментах Л.С. Славиной, изучавшей способность ребенка отвлекаться от ситуации, сказать не то, что он видит перед собой, обнаружилось, что двухлетний малыш может вслед за взрослым без труда повторить фразы: «Курица идет», «Собака бежит», но сказать: «Таня идет» в случае, когда Таня сидит перед ним на стуле, он не может. В ответ на просьбу взрослого повторить за ним слова, не соответствующие наглядной ситуации, все дети, участвовавшие в опытах, говорили: «Таня сидит». Только к концу раннего возраста у ребенка возникает способность абстрагироваться от ситуации, говорить не то, что есть на самом деле.

Связанность предметной ситуацией определяет и *содержание общения* ребенка со взрослым. Главные поводы для общения – практические действия, приуроченные к данному месту и времени. Эта особенность взаимодействия со взрослым, а также практический, «деловой» характер его протекания послужил основанием для определения общения на данной ступени как *ситуативно-делового*.

Ситуативность поведения в раннем возрасте обусловлена особым строением сознания, которое характеризуется «единством между сенсорными и моторными функциями». Восприятие в этом возрасте практически неотрывно от действия. Все, что ребенок видит, он стремится потрогать, повертеть в руках, разобрать, собрать и пр. Он еще не может заниматься чисто умственной деятельностью, планировать ее, сознательно обдумывать что-то.

Его мышление протекает в *наглядно-действенной форме*: действуя с предметами, он во всей доступной ему полноте познает окружающий мир.

Своеобразие сенсомоторного единства в этом возрасте заключается в ярко выраженной *аффективной окрашенности восприятия ребенком окружающего мира*. Отсутствие эмоций или их слабая выраженность являются одним из признаков неблагоприятного развития. Эмоции малыша чаще и ярче всего проявляются в момент восприятия предметов. Известно, что ребенка раннего возраста можно успокоить, показав ему интересную игрушку, и он тут же отвлечется от того, к чему только что так настойчиво стремился.

Лишь к концу раннего возраста сенсомоторное единство начинает «расшатываться» благодаря развитию речи, которая «разбивает ситуационную связанность ребенка». Подводя итог, можно сказать, что своеобразие отношения детей раннего возраста к действительности состоит *в единстве эмоционального и действительного отношения к непосредственно воспринимаемому окружающему миру*.

4. Условия физического, психического и личностного развития ребенка в младенческом и раннем возрасте

Условия развития – это то, что оказывает определённое влияние на индивида, т.е. внешние и внутренние обстоятельства, от которых зависят особенности и уровень развития физического и психического.

Условием развития личности является наличие социального окружения, общение с людьми и совместная деятельность с ними. Новорожденный ребенок беспомощное существо, полностью зависящее от взрослого человека. Врожденные

органические потребности в пище, тепле и т.п. он не может удовлетворить без взрослого. Криком, плачем или спокойным поведением ребенок постоянно сигнализирует о своем состоянии.

Ласковое отношение к малышу – условие формирования его положительного отношения к людям с первых недель жизни. Он еще не осознает, но чувствует свою значимость для близких, а это является основой его активности. Первая его реакция на воздействие взрослого (поглаживание, ритмичное постукивание, разговор), являющаяся предпосылкой общения, – сосредоточение и зрительный поиск. В первые дни, недели жизни это основная реакция ребенка на обращение взрослого.

С первых дней жизни дети нуждаются в ласковом, спокойном обращении с ними, которое проявляется, в первую очередь, в физическом контакте (соприкосновении, поглаживании, ритмичном постукивании и т.п.). Ласковый разговор, улыбки взрослого, физический контакт – все эти способы воздействия на ребенка предвосхищают, программируют подобный же его отклик на общение. Такое опережающее воздействие взрослого крайне необходимо малышу с первых минут появления на свет. Потребность в общении со взрослым «...складывается как потребность во внимании и ласке взрослого, в которых выражается отношение взрослого к ребенку» [5, с. 27]. Потребность во внимании, ласке сохраняется на всю жизнь.

В конце первого месяца жизни младенец начинает улыбаться взрослому. Психологи расценивают это как первую социальную реакцию ребенка, как своеобразное сообщение взрослому, что он испытывает удовольствие от его присутствия. Таким образом, общаясь с малышом, поглаживая его, разговаривая и улыбаясь ему, важно заметить и поддерживать эту первую социальную реакцию.

В первые недели жизни общение взрослого с ребенком происходит преимущественно в физических контактах, соприкосновении, но уже в конце первого месяца роль физического соприкосновения становится не главной, а фоном для других способов общения – с помощью мимики, вокализаций. Все эти способы входят в структуру непосредственно-эмоционального (Л.С. Выготский), ситуативно-личностного общения (М.И. Лисина), в которое включается малыш в первые шесть месяцев жизни. В процессе такого общения и зарождаются его первые социальные контакты.

Улыбка, появляющаяся в конце первого месяца, это еще не инициативная реакция ребенка, а ответная. Личностные проявления характеризуются активностью младенца, действиями, возникающими по его инициативе. Постепенно от реактивных, ответных способов действия он переходит к активным, направленным на привлечение внимания взрослых и удержание их около себя. Примерно к трем месяцам появляется более ярко выраженная реакция на взрослого, в которой сочетаются улыбка, гуление, сосредоточение на лице взрослого и быстрые интенсивные движения ручками и ножками (вскидывание ручек, перебирание ножками) – так называемый «комплекс оживления». Феномен этого понятия был замечен и изучался исследователями школы Н.А. Щелованова еще в 20-х гг. XX столетия. Он остается в центре внимания всех исследователей. Чем вызвано такое внимание к данному явлению в поведении ребенка?

Комплекс оживления является функцией общения. Появление у малышек улыбки – это первый социальный контакт со взрослым, «...а оформление комплекса оживления... знаменует начало их общения с окружающими» [там же, с. 258].

В отечественной психологии данную реакцию определяют как одно из первых предличностных образований младенческого возраста, существенный показатель его нормального социального развития. Следовательно, взрослым людям нужно помнить об этом и своим общением с малышом создавать условия для появления такой реакции. Взрослые должны общаться с младенцами, так как это повышает их общий эмоциональный тонус, способствует развитию всех функций, они становятся активнее, подвижнее, веселее. При систематическом общении характер реакции ребенка на взрослого в большой степени зависит от ситуации общения, от характера на него воздействия взрослого. Проявляется следующая закономерность общения: чем более активен взрослый (физический контакт, улыбка, речь), тем «реактивнее» ребенок. То есть малыш удовлетворен тем, что взрослый проявляет активное внимание к нему, поэтому ведет себя спокойно, улыбается, поддерживает контакт певучими вокализациями.

В случаях, когда взрослый менее активен (появляется в поле зрения малыша, но не разговаривает, не улыбается), ребенок, не удовлетворенный общением, становится более активным. Улыбка – более живая, движения – более интенсивные, вокализация – более громкая. Таким образом, в ситуации неопределенного и менее активного отношения взрослого малыш проявляет инициативу в общении, привлекает его внимание более активными средствами, пытается удержать его возле себя. Таким образом, взрослые, общаясь с ребенком, должны постепенно стимулировать его собственную активность, провоцируя его на проявление *инициативной активности*, регулируя характер общения с ребенком, а именно снижая иногда собственную активность.

Во втором полугодии характер общения меняется. Оно становится предметно опосредованным, т.е. на смену отношению «ребенок – взрослый» приходит отношение «ребенок – предмет – взрослый». Это связано с появлением у детей предметных действий – манипуляций. Они еще доорудийные, т.е. дети не действуют с предметами в соответствии с их функциями, назначением (лишь ощупывают, бросают, берут в рот и т.п.). Совместные предметные действия опосредуют процесс общения. Взрослый подает малышу игрушки, придвигает их, сам с ними действует (погремушкой гремит, взявшись за ручку, шарики складывает в коробку и т.п.), то есть демонстрирует эти действия с предметами, выполняет их вместе с малышом. Такое общение получило название «ситуативно-деловое». При этом взрослый по-прежнему остается в центре внимания малыша, который по-прежнему жаждет общения, но способы общения несколько меняются. Малыш пытается обратить на себя внимание (выбрасывает из кроватки игрушки, чтобы взрослый подал ему, и снова бросает и т.п.). Он как бы втягивает взрослого в совместные игры, используя целый ряд инициативных действий (улыбку, вокализацию, движения, позы, предметные действия), ждет при этом одобрения и ответных действий. Его эмоциональные реакции яркие и разнообразны в зависимости от успешности общения: удовольствие, радость, огорчение, обида и т.п.

Как заметила М.И. Лисина, общение в этом случае не сливается с взаимодействием, а представляет собой новую форму личностного контакта с другим человеком. По ее наблюдениям, личностный контакт со взрослым влияет на успешность освоения ребенком предметных действий. Если взрослый персонально обращается к малышу, одобряет желательные действия, т.е. удовлетворяет потребность во внимании и одобрении,

это влияет на успешность совершенствования предметных действий, а значит, и на общее психическое развитие. При таком общении постепенно дифференцируется отношение ребенка к взрослому в зависимости от того, как тот себя проявляет в совместных предметных действиях. Малыш радуется тому, кто с ним интересно играет, он стремится продлить общение с ним. На основе совместных предметных действий, общения формируется дифференцированное отношение к «своим» и «чужим». Первые вызывают комплекс оживления, вторые – реакцию торможения, избегания. Однако когда «чужие» появляются в присутствии родных, ребенок более спокоен и даже заинтересован новым лицом. Предпочтения, привязанности к некоторым родным людям у малыша появляются рано.

Таким образом, восприятие ребенком взрослых становится более дифференцированным, у него складываются устойчивые образы.

Во втором полугодии он по-прежнему нуждается в ласке и внимании, одобрении взрослого и не только оценивает другого человека, но и выясняет его отношение к себе.

Нам представляется важным вывод М.И. Лисиной о том, что потребности субъекта в общении с другим человеком – это, по существу, *потребность в оценке*, которую субъект от него получает и которую сам ему дает. Такая взаимная оценка приводит к познанию человеком своих возможностей и возможностей других людей и тем самым обеспечивает наиболее эффективную саморегуляцию индивидом достижения своих жизненно важных целей в сотрудничестве с другими людьми так, как это свойственно человеку. Выделение оценочного момента как проявление одной из потребностей, вызывающих общение, важно для понимания одного из смыслов общения во все

последующие периоды жизни человека, для понимания одного из механизмов становления самосознания человека в условиях общения.

Внимание, ласковое отношение взрослого к ребенку, одобрение его достижений в овладении предметными действиями (манипулятивными и некоторыми орудийными) вызывают у малыша не только состояние эмоционального комфорта, чувство доверия к взрослому, безопасности, но и чувство собственной значимости для взрослых. Все это условия становления образа себя, осознания своего «Я», без этого невозможно развитие личности.

Проявления предпосылок становления образа себя обнаруживаются у детей рано. Наблюдения психологов показали, что малыш в 2–3 месяца начинает замечать свое отражение в зеркале, радуется ему. К 6 месяцам он пытается активно исследовать отражение (трогает ручками и т.п.). После 6 месяцев пытается действовать перед зеркалом и соотносить отражение с действиями. Он как бы делает для себя открытие, действуя с этим необычным предметом. К концу года, уже зная особенности зеркала, ребенок может разглядывать себя, варьировать мимику и т.п. А на втором году жизни его действия перед зеркалом («ряжение») – одна из любимых игр. Здесь проявляется постепенно нарастающий интерес к себе, своей внешности, возможностям действовать.

Итак, к концу года малыш полностью осваивает предметно-манипулятивные и начинает осваивать некоторые орудийные действия; у него появляются первые слова, он начинает ходить, это расширяет возможности познания. Общение со взрослыми все более опосредуется действием с предметами, и хотя

появляются отдельные простейшие слова, однако способы общения в основном невербальные.

По мнению некоторых психологов, к концу первого года жизни у детей появляется упрямство в ответ на замечания взрослых, настойчивость в действиях, некоторое противопоставление себя взрослым. Нередко этот период называют кризисом первого года жизни. Так заканчивается младенческий возраст, первый год жизни малыша, в процессе которого появляется и развивается деятельность общения, возникают предпосылки развития личности, первые предличностные образования.

Наступает *ранний возраст (с 1 до 3 лет)*, когда в связи с появлением ходьбы изменяется отношение ребенка к миру. Постепенно его доминирующий интерес смещается со взрослого на мир предметов и действий с ними. Поскольку способы действия с предметами неизвестны, он по-прежнему нуждается во взрослых. Речь становится средством обобщения, и более активного общения.

Ребенок осваивает *предметные (орудийные) действия* путем подражания, повторения. Ученые выдвигают предположение о постепенном становлении в этом возрасте мотивов собственно предметной деятельности. Сначала для малыша актуально не столько познание предметов, сколько потребность в уподоблении действию взрослых с этими предметами. Это специфическое проявление потребности в новых впечатлениях и в общении. И только позднее появляется собственно потребность в познании предметного мира. Предметом ведущего отношения к окружающему миру в раннем детстве (с 1 до 3 лет) являются активное действие и социализированная микросреда. Это отношение и реализуется в новом виде ведущей деятельности – предметной.

При освоении предметно-орудийных действий во взаимодействии со взрослым постепенно изменяются отношения между ребенком и взрослым. «Свой» взрослый стимулирует предметные действия, с «чужим» малыш не хочет взаимодействовать, однако чужой человек может вызвать интерес к себе активной, интересной игрой.

Малыш больше нуждается в активном взрослом. Он выражает большой интерес, радость при встрече, предпочтение в качестве партнера того взрослого, который с ним часто и интересно играет, поэтому охотно общается со старшими детьми, если они с ним играют в привлекательные для него игры. На основе совместной предметной деятельности у него возникает привязанность к отдельным взрослым, чаще всего к матери. Малыш ждет поощрения со стороны взрослых, одобрения своим удачным действиям с предметами. В этом он чувствует их доброе, ласковое отношение к себе, вследствие чего растет чувство доверия, привязанности ребенка к взрослым, повышается его общий эмоциональный тонус. Все это влияет на успешность освоения предметной деятельности: инициативу, активность в действиях, более быстрое овладение операционно-технической стороной деятельности, а следовательно, влияет и на успешность психического развития.

Действия формируются сначала в совместной, затем совместно-раздельной деятельности, потом он выполняет их по образцу. Постепенно действия с предметами становятся более самостоятельными и обобщенными (переносимыми на другие предметы). Отношение к взрослому меняется. *Взрослый – образец для подражания*. В то же время ребенок еще более нуждается в благожелательной оценке своих действий. Он радуется успеху, огорчается при неудачах. Одобрение, похвала вызывают

у него чувство гордости, собственного достоинства, неудачи – чувство огорчения, стыда. Малыш начинает себя оценивать в зависимости от успеха или неуспеха в деятельности, поэтому крайне важно быть внимательным к тому, что делает малыш, к его действиям, поддерживать, хвалить, помогать при неудачах. Необходимо дифференцировать общее положительное отношение к малышу («Ты хороший...») с оценкой конкретных действий («Молодец, убрал игрушку на место, на полочку...»). Огорчаясь при неудачах ребенка, надо быть готовым помочь ему, показать, что беды не случилось, можно все исправить (при характеристике овладения конкретными видами деятельности вопросы взаимоотношения взрослых и детей рассмотрены подробно).

Постепенно к трем годам малыш становится более самостоятельным. Он умеет пользоваться многими предметами (ложкой, чашкой, карандашами, игрушками и т.д.), научился надевать на себя многие вещи и т.п. Вследствие этого и в процессе общения малыш начинает осознавать себя инициатором собственной деятельности, в которой сосуществуют «хочу» и «могу». Он начинает противопоставлять себя взрослым, все чаще повторяя: «Я сам». Начинает стремиться к активному и достаточно самостоятельному соучастию в жизни взрослых. Однако при всей его «самости» не может, не умеет еще очень и очень многое. Возникает противоречие между стремлением его к самостоятельности и ограниченными возможностями, обусловленными сложностью, недоступностью освоения многих предметов, его окружающих. Наступает «кризис трех лет». Он разрешается в двух видах деятельности ребенка: самостоятельной предметной и в игре. Освоив способы действия со многими предметами, свободно действует с ними, самостоятелен и удовлетворяет свое стремление к «самости». Невозможность

реализовать желание действовать со сложными предметами (автомобиль, швейная машина, кухонная плита и пр.) реализуется в игре. Однако такое разрешение противоречия невозможно без взрослого, который может удовлетворить потребность ребенка быть активным и самостоятельным там, где он сможет быть таковым (не делает за малыша то, что он может сам, не запрещает осваивать предметный мир, если это не вредит здоровью ребенка и здравому смыслу). Кроме того, взрослый, обеспечивая его игровым материалом, вступая с ним в игровое взаимодействие, раскрывает способы выполнения тех или иных действий с предметами в воображаемом плане («как будто»). То есть раскрывает способы удовлетворения потребности познания мира, соучастия в жизни взрослых, в игре. Если же он неразумно ограничивает возросшую самостоятельность ребенка, это вызывает его негативное поведение. Некоторые ученые считают кризисом не закономерно возникаемое противоречие, которое по сути позитивно и движет развитие, а само негативное поведение ребенка, спровоцированное неграмотным поведением взрослого, то есть бурных кризисных реакций малыша можно избежать. Однако взрослые должны быть готовы к ним, а значит, знать проявления кризиса. Л.С. Выготский выделил четыре симптома этого кризиса: 1) негативизм, 2) строптивость, 3) упрямство, 4) своеволие.

Негативизм – это такие проявления в поведении ребенка, когда он не хочет что-то делать только потому, что это предложено взрослым, т.е. это реакция не на само действие, а на взрослого. Одна мама приводит такой случай: на рукаве платья ее девочки оказалась пушинка из подушки, а ребенок боялся пушинок. Мама, проходя мимо, сняла пушинку и бросила на пол. В ответ девочка наклонилась, отыскала ее на полу и положила на прежнее место. Все произошло молча, без слов и капризов. При негативизме на первый план выступает социальное

отношение маленького человека к другому человеку. Ребенок действует нередко наперекор своему желанию.

С негативизмом тесно связан другой симптом – упрямство – реакция, когда малыш настаивает на своем не потому, что ему это хочется, а потому, что это он потребовал. Строптивость, в отличие от негативизма, безлична, направлена против норм поведения, навязываемых ему. Своеволие – стремление к самостоятельности, выраженное в реакции «Я сам».

Л.С. Выготский отмечал, что все симптомы кризиса выявляют перестройку позиции ребенка в обществе взрослых, и потому это ключевой момент в рождении личности. Идет перестройка мотивационной сферы, перестройка самосознания.

Г.М. Бреслав предполагает, что можно говорить о двух вариантах становления личности: а) революционная, бурная и кратковременная перестройка мотивационной сферы и самосознания; б) постепенная, эволюционная перестройка. Исследователь заметил, что у детей, регулярно посещающих детский сад, чаще встречается второй вариант перестройки.

Таким образом, в процессе становления предметной деятельности на фоне усложняющегося по содержанию и по способам общения со взрослыми ребенок достигает нового уровня личностного развития (табл. 2). Осознание себя и стремление реализовать собственное «Я» есть процесс перестройки отношения ребенка к миру, изменение его позиции в обществе окружающих людей. Возросшая самостоятельность и потребность активного участия в жизни взрослых ограничены объективной сложностью предметного мира и отношений между взрослыми. Эти факторы вызывают у детей потребность понять мир взрослых, их действия и отношения, поэтому на смену одному виду ведущей деятельности – предметной приходит другой – игра, в которой и удовлетворяется эта потребность.

Таблица 3

Развитие личности ребенка в раннем возрасте

Возраст детей	Предпосылки развития личности
2–3 месяца	Инициативная активность в виде «комплекса оживления» (улыбка, гуление, двигательная активность). Данная реакция – начало общения ребенка с окружающими
5–6 месяцев	Появление ситуативно-делового общения: инициативная активность ребенка в предметно-опосредованном общении со взрослыми; удовлетворение от успехов в совместных со взрослыми действиях; потребность в одобрении взрослого; избирательное отношение к взрослым; положительный эмоциональный отклик на близких людей и настороженность или избегание общения с другими людьми
6–9–10 месяцев	Более активный и разнообразный отклик на действие взрослого и более инициативное общение с ним: подражает, подползет навстречу взрослому, протягивает руки; огорчается при неодобрении его действий; плачет, призывно кричит, если взрослый не подходит к нему или уходит, ползет вслед за уходящим и т.д.
10–12 месяцев	Начало отделение себя от взрослого, попытки действовать с предметами самостоятельно: радуется при успехе в действиях с предметами, огорчается при неудачах и запретах в действии. Появляется некоторое противопоставление себя взрослым, стремление к самостоятельности, свободе. Наступает первое проявление «своеволия» («кризис 1 года»).
2–3 года	Интерес к активному, взаимодействующему с ребенком взрослому или к старшим детям. Потребность в одобрении своих действий со стороны взрослого. Одобрение и похвала вызывают у малыша чувство гордости, собственного достоинства. При неудаче возникает чувство огорчения, стыда. Под влиянием оценки взрослого возникает самооценка, но дифференцированная: взрослый оценивает успехи в действиях, а ребенок относит ее к себе в целом. Наряду с предметной появляются разные виды деятельности, и все более отчетливо проявляется самостоятельность в них. К 3 годам изменяется отношение ребенка к взрослому: появляется противопоставление себя взрослому, оформляется позиция «Я сам». Наступает кризис 3 года жизни

Вопросы и задания для самоконтроля и самостоятельной работы студентов

1. В чем проявляется ситуативность ребенка в раннем возрасте?
2. Приведите примеры специфического отношения малыша к окружающему миру.
3. Охарактеризуйте характер общения взрослого и ребенка в первом полугодии; во втором полугодии его жизни.
4. Назовите характерные особенности физического развития в раннем возрасте.
5. Опишите особенности функционирования нервной системы ребенка раннего возраста.
6. Каковы функциональные особенности кожи детей в раннем возрасте.
7. Что способствует правильному формированию стопы?
8. Назовите основные виды двигательной активности детей раннего возраста.
9. Какие факторы влияют на уровень двигательной активности детей?
10. Подготовьте сообщения на темы: «Речевое развитие детей 1,2,3 года жизни»; «Проблема общения детей со взрослыми и сверстниками».
11. Понаблюдайте за детьми разных типологических особенностей (холерики, флегматики) при засыпании и пробуждении. Какие подходы могут быть применены к этим детям?
12. Какие рекомендации вы дали бы родителям, дети которых сангвиники или меланхолики?

Библиографический список

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1986.
2. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве / Г.М. Бреслав. – М., 1990.
3. Воспитание детей раннего возраста: метод. пособие к прогр. «Кроха» / под ред. Г.Г. Григорьевой. – Ниж. Новгород, 1997.
4. Галигузова Л.Н. Педагогика детей раннего возраста / Л.Н. Галигузова. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 301 с.
5. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М., 1986.
6. Педагогика раннего возраста: учеб. пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений / под ред. Г.Г. Григорьевой, Н.П. Кочетовой, Д.В. Сергеевой. – М.: Академия, 1998. – 336 с.

ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

1. Характеристика детей первого года жизни

Первый год жизни ребенка является одним из важнейших периодов, в который происходит достаточно быстрое развитие в физическом и нервно-психическом плане всех систем и органов ребенка. На этой стадии малыш активно растет, получает множество новых знаний и умений, а также познает окружающий мир. Из ничего не умеющего младенца он постепенно превращается в любопытного малыша, имеющего собственный характер.

Первый год жизни во многом определяет дальнейшее развитие ребенка, его физическое здоровье, психологические качества и особенности восприятия и отношения к миру. Первый год жизни занимает особое место в развитии малыша, поэтому отличаются задачи и содержание воспитательной работы с детьми этого возраста. Первая особенность в развитии ребенка – относительно низкая сопротивляемость и большая ранимость организма. На состояние здоровья влияют изменения температуры и условий окружающей среды, а также нарушения в режиме дня, гигиеническом уходе и кормлении. Опоздание в кормлении или сне, нарушение методики изменяют возбудимость нервной системы, что отрицательно сказывается на здоровье маленьких детей, особенно в первые месяцы жизни.

С 1,5–2-месячного возраста время от времени необходимо брать малыша на руки и держать вертикально, придерживая под грудку и под ягодицы, чтобы развивать и укреплять у него умение удерживать голову в таком положении. Нужно, чтобы к 2,5–3-месячному возрасту, находясь на руках у взрослого, ребенок уже не только хорошо удерживал голову, но и останавливал взгляд на лице взрослого, который его держит и с ним разговаривает. Особенно важно брать детей на руки в Доме ребенка, где они лежат больше, чем в семье. Однако слишком частое пребывание на руках у взрослых уже в этом возрасте воспитывает отрицательную привычку и затрудняет развитие разнообразных движений; брать на руки его надо ненадолго и в основном тогда, когда он спокоен.

После 3 месяцев особое внимание надо обратить на развитие движений рук. Для этого, прежде всего, следует вешать игрушки низко над грудью детей раннего возраста. Двигая выпрямленными руками и случайно натолкнувшись на игрушки, он начинает ощупывать и захватывать их, в 4–4,5 месяцев при виде висящей игрушки протягивает к ней руки.

С этого возраста необходимо учить ребенка брать игрушку (погремушку), которую держат у него над грудью или сбоку. Ее надо приближать к ладошке малыша и вызывать у него стремление взять ее; вкладывать игрушку в руку не нужно. После того как ребенок научится брать игрушку из рук, он начинает размахивать ею, лежа на животе, постукивать, стучать одной погремушкой о другую. Таким образом формируется первичная основа действий с игрушками, развиваются зрительное и слуховое восприятие, тактильная чувствительность. Бодрствование ребенка становится более активным: он занят игрушками и не простится на руки. Это предупреждает и сосание пальцев. Таким

образом, дети часто без участия взрослых овладевают умением поворачиваться набок (в 4 месяца), на живот (в 5 месяцев). Освоив эти движения, они переворачиваются со спины на живот и много времени проводят в этом положении, к 6 месяцам поворачиваются с живота на спину. Примерно в этом же возрасте появляются попытки ползать. Необходимо следить, чтобы всеми этими движениями малыши овладевали после того, как научатся хорошо держать голову, лежа на животе, и свободно брать игрушки из разных положений. В противном случае, перевернувшись на живот, они быстро устают – опускают голову и начинают сосать пальцы. К 5–6 месяцам ребенок, лежа на животе, опирается на ладони выпрямленных рук, высоко приподнимает голову и грудь. Он свободно поворачивается в разные стороны и следит за окружающим. Это доставляет ему удовольствие и способствует его нервно-психическому развитию.

Одним из показателей развития детей данного возраста является то, что они могут уже стоять при поддержке под мышки, полностью разогнув ноги в коленях и тазобедренных суставах.

Во втором полугодии важно, чтобы ребенок вначале овладел умением ползать, а затем садиться и сидеть. Если в 5–6 месяцев он много лежит на животе, то быстрее научится ползать, потом садиться и вставать, держась за неподвижную опору. Если же с первых месяцев жизни его много держат на руках в сидячем положении или сажают в креслице или даже в подушки, то к 6–7 месяцам он начинает сидеть. Сидячее положение в этом возрасте вредно, так как позвоночник еще недостаточно окреп. Сидя, ребенок быстро устает, уронив игрушку, не может достать другую и от бездействия часто начинает сосать пальцы. Дети, которые начали рано сидеть, в детском учреждении не хотят во время бодрствования лежать на животе

и требуют, чтобы их посадили. Полезнее, когда они в 7 месяцев научатся ползать и только в 8 месяцев самостоятельно садиться, сидеть и ложиться из сидячего положения. По мере того как дети овладевают умением ползать, они начинают много двигаться. Укрепляются все мышцы тела, что благоприятно отражается на физическом развитии. Умея ползать, ребенок может сам приблизиться ко всему, что его интересует (достать игрушку, подползти к взрослому, переменить положение и посмотреть, что делается в комнате и т.п.). К 8 месяцам благодаря различным движениям укрепляется позвоночник: теперь малыш может сидеть и сам в любое время *изменить* положение. Сидя, ему удобнее играть игрушками и смотреть на все, что его интересует. Несколько позднее он начинает вставать, цепляясь за барьер кровати или манежа, и ходить по кругу. К 9 месяцам может переходить от одной опоры к другой. В 10–11 месяцев дети уже начинают всходить на небольшую горку (из 3 ступенек) и сходят с нее, влезают на невысокий диванчик, перевернутый ящик, подлезают под предметы. К 11–12 месяцам они овладевают самостоятельной ходьбой.

Для развития самостоятельной ходьбы следует с 10–11 месяцев учить ребенка ходить сначала с поддержкой за обе руки, затем ставить и, отойдя на небольшое расстояние, ласково подзывать его к себе или показывать интересную игрушку. Во время обучения ходьбе нельзя водить его за одну руку. Неправильная поза может вызывать искривление позвоночника.

Не рекомендуется также на занятиях по овладению самостоятельной ходьбой использовать каталки, «омские ходунки» и вожжи. Ребенок вынужден приравнивать темп движений к быстрой скорости движения каталки. Во время ходьбы с этим пособием центр тяжести тела приходится на руки, активность направлена

на движение каталки, а не на координацию *движения* ног. «Омские ходунки» – пособие для ходьбы ребенка, состоящее из обруча на трех ножках, снабженных колесиками. К обручу пришиты трусики, в которые вставляют ноги ребенка. При их использовании он двигает ногами, пассивно следуя за движением ходунков, а сам активно не участвует в овладении данным умением. Вожжи могут быть использованы тогда, когда ребенок научится ходить.

Многими движениями дети могут овладеть во время самостоятельной деятельности. Однако для своевременного их развития в правильной последовательности необходимо проводить специальные занятия.

Во втором полугодии дети овладевают первичными действиями с предметами. В 6–8-месячном возрасте они со всеми игрушками занимаются одинаково. Сначала просто размахивают погремушкой, тянут ее в рот. Затем начинают рассматривать, постукивать игрушкой об игрушку и другие предметы. Когда ребенок размахивает погремушкой или стучит по какому-либо предмету, он прислушивается к издаваемому звуку и повторяет данное движение. Так образуются повторные движения, игра с игрушкой становится более длительной.

К 8–9 месяцам дети с разными игрушками начинают играть по-разному. Например, резиновую игрушку сжимают, шарик или мячик катают, из больших предметов вынимают мелкие и т.п. Все эти действия подсказываются самим предметом и возникают в процессе личного опыта ребенка. При случайном сжатии резиновой игрушки он слышит издаваемый ею звук и после этого повторяет это движение. Увидев, что круглый предмет после неоднократной попытки взять его откатывается, ребенок начинает его катать. Если небольшие шарики или другие игрушки

лежат в мисочке, то он начинает их вынимать. Вначале эти действия носят случайный характер. Задача воспитателей заключается в том, чтобы они стали более устойчивыми и целенаправленными. Для этого надо не только давать игрушки, наталкивающие детей на определенные действия во время самостоятельной игры, но и вызывать подражание и учить выполнять эти действия по словесному предложению на специальных занятиях.

Дети 7–9 месяцев часто видят действия воспитателей, однако воспроизвести их (даже если они доступны для их выполнения) могут только после того, как взрослые научат их подражать. Подражание в этом возрасте формируется во время специальных упражнений. Воспитатели, вызывая подражание какому-либо своему действию («вынь шарик, а теперь положи шарик»), показывают его, проделывают движения рукой ребенка и все это сопровождают словесным обозначением. Движения самого малыша и речь взрослого способствуют лучшему восприятию и формированию этих действий, а впоследствии их воспроизведению. После неоднократного повторения таких приемов достаточно только показать эти действия, как ребенок начинает подражать, а затем выполняет их по словесному предложению. Обучение действиям с предметами одновременно является средством сенсорного развития и развития у малыша понимания речи взрослого.

В возрасте 10–11 месяцев надо учить детей по показу и словесному указанию выполнять более сложные действия. Важно, чтобы в этом возрасте действия с предметом приобрели разнообразный и целенаправленный характер. Движения рук становятся более координированными, ребенок уже может снимать и надевать на стержень кольца с большими отверстиями, накладывать один на другой 2–3 кубика. Некоторые действия

он настойчиво старается довести до определенного результата. Например, если его учили накладывать кирпичик на кирпичик, то он затем несколько раз повторяет действие, пока это ему не удастся.

10–11 месячного ребенка можно научить выполнять несложные действия с сюжетными игрушками: «покорми кису», «покачай лялю» и т.п. Благодаря освоенным действиям игра детей с игрушками становится более разнообразной и длительной. Они начинают проявлять все больший интерес к игрушкам, настойчиво тянутся к ним и кричат, если не удастся их достать или если у них отнимает игрушку другой ребенок.

Речевое развитие. На первом году происходит развитие подготовительных этапов речи. Голосовые реакции ребенка начинают развиваться уже с первых месяцев жизни. В 2–3 месяца, радуясь, он произносит отдельные короткие звуки, которые к 4–5 месяцам переходят в певучее гуление. К 6–7 месяцам в результате общения со взрослыми он начинает произносить членораздельные слоги (ма, ба, па и др.), т.е. появляется лепет. В процессе гуления и лепета упражняется голосовой аппарат и развивается слуховое сосредоточение. Своевременное развитие речевого слуха, гуления и лепета является основной предпосылкой развития подготовительных этапов речи у детей второго полугодия первого года жизни. В этом возрасте происходит усложнение лепета. Если родители и воспитатели, общаясь с ребенком, часто произносят звуки, которые он раньше сам употреблял, то малыш прислушивается к ним и в 7–8 месяцев начинает их воспроизводить. Так начинается подражание звукам речи взрослого. К 9–10 месяцам он может уже повторить за взрослым новые слоги, которые ранее сам не произносил. Благодаря способности подражать обогащается лепет и развивается

новая форма общения ребенка с окружающими. В процессе подражания упражняется артикуляционный аппарат. Своевременное возникновение подражания слогам очень важно для образования первых слов. Слоги, входящие в лепет, в конце первого года становятся составными частями слов, например ма-ма-ма – «мама», ба-ба-ба – «баба», да-да-да – «дай» и др.

К концу первого года жизни малыш должен произносить около 10 простых и облегченных слов, которыми он начинает обозначать определенные понятия, например, «мама», «папа», «баба», «дядя», «ляля», «кс-кс», «ав-ав» и др. Чаще всего звуко-подражание и слова возникают, когда ребенок видит игрушку, предмет или человека, которые воспитатель при показе часто называл, или когда ребенок на что-либо заинтересованно смотрит, а взрослые в это время произносят слово, доступное для подражания. Для того чтобы облегчить подражание и способствовать развитию артикуляционного аппарата, при обращении к детям следует употреблять упрощенные слова, которые они могут легко воспроизвести. Эти облегченные слова должны всегда употребляться наряду с правильным названием, тогда в дальнейшем ребенок легче перейдет к пользованию правильным обозначением. Например, показывая машину, надо говорить; «машина би-би», а не только «би-би», или «собачка ав-ав», а не просто «ав-ав».

Во втором полугодии первого года отдельные звуки и слова, подкрепленные жестом и мимикой, начинают служить ребенку средством общения с окружающими. Например, при виде игрушки, которую он хочет получить, он настойчиво произносит: «Дай-дай» и протягивает руку в ее сторону. Если кто-то отнимает игрушку, он начинает кричать и смотрит в сторону взрослого.

На протяжении второго полугодия происходит также развитие сенсорной речи. Речь взрослого, сначала даже только его голос, уже в первые месяцы является наиболее сильным раздражителем для ребенка. С голосом человека очень рано связывается много приятных ощущений. Подойдя к кричащему малышу, мать ласково говорит с ним, кладет его на живот, и он успокаивается. Становясь старше, малыш получает удовольствие от того, что с ним занимаются, разговаривают, дают игрушку и т.п. Ласковый разговор взрослых вызывает у него положительные эмоции. Речь взрослых усиливает ориентировочную реакцию. Если взрослый сопровождает речью показ какого-либо предмета или действия, у детей повышается к ним интерес. Разговор взрослого может вызвать более длительное сосредоточение ребенка, усилить его внимание.

По мере того как дети начинают понимать все большее количество слов, усиливается их контакт с окружающими людьми. Для того чтобы они своевременно начали понимать речь взрослых, надо в первом полугодии часто общаться с ними так, чтобы они постоянно слышали эмоциональную ласковую речь. Если взрослый показывает и называет какое-либо действие или предмет, находящийся в определенном месте, то после неоднократного совпадения показа предмета с обозначающим его словом у 6–7 месячного ребенка формируется «первичное понимание» речи, например, на вопрос: «Где кошечка?» ребенок поворачивает голову в ее сторону. Если через некоторое время после того, как ребенок на вопрос: «Где кошечка, мяу-мяу?» будет четко поворачивать голову в ее сторону, надо менять местоположение игрушки. Тогда к 7–8 месяцам на вопрос: «Где кошечка, мяу-мяу?» он будет поворачиваться в разные стороны и искать ее взглядом. Это свидетельствует о том, что между

словом и определенным предметом установилась связь, но пока только с одним конкретным предметом, который ему раньше показывали и называли.

Примерно в этом же возрасте, если часто показывать простые движения и одновременно называть их, дети по одному словесному предложению, уже и без показа, могут проделывать такие движения, как «ладушки», «до свидания», «какой большой» и др. Когда ребенка часто называют по имени и при этом берут на руки или занимают с ним, он, услышав свое имя, отвечает поворотом головы.

В 9–10-месячном возрасте дети по слову находят глазами уже несколько знакомых предметов, производят ряд элементарных разученных движений, дают игрушку, находящуюся у них в руках, играют в прятки и пр. Когда 9–10-месячный ребенок хорошо понимает слово «дай» и знает название игрушки, он может по просьбе взрослого принести ее, если она находится в поле его зрения. К концу первого года по просьбе взрослого ребенок находит названную игрушку среди других предметов. В возрасте 10–11 месяцев некоторые слова в речи взрослого начинают приобретать обобщенный характер. Малыш может по предложению педагога принести игрушки, которые имеют одинаковое название, но отличаются по внешнему виду (например, куклу резиновую и целлулоидную). Для этого с ним надо специально заниматься. Следует давать детям игрушки, имеющие одно название, но отличающиеся по цвету, материалу и т.п., например, 2–3 разные куклы, 2 кошки из разного материала, 2–3 петушка разной окраски и т.п.

К концу первого года дети начинают понимать слово «нельзя», если воспитатели, приостанавливая нежелательные действия, произносят его всегда с соответствующей строгой интонацией. Например, отодвигая ребенка, который отнимает

игрушку, воспитательница дает другую игрушку и строго говорит: «Оля, нельзя так делать, возьми другую собачку». Таким образом, становится возможным через речь взрослого в некоторых случаях воздействовать на поведение ребенка.

Речь воспитателей, работающих с детьми второго полугодия первого года, должна быть направлена на то, чтобы не только радовать их, но и служить средством их обучения. Все игры-занятия следует сопровождать четкой речью. Обращаясь к ребенку по имени, надо называть предметы и действия, которые ему показывают. Для более успешного развития понимания речи взрослого следует не только проводить специальные игры-занятия, но и повторять часто употребляемые слова в различных ситуациях. Например, во время кормления, одевания и умывания вызывать на слова «дай», «подними» (головку, ножку), «пей», «ложись», «спи», «садись», «откуси хлеб» и т.п. и соответствующие действия взрослого ответные движения ребенка: он поднимает голову, протягивает при одевании ручки, ножки, при умывании подставляет ручки под струю воды, садится, ложится, встает и т.д. (с 6–7 месяцев).

Речь воспитателей должна повышать интерес малыша ко всему окружающему и усиливать его контакт со взрослыми. У детей этого возраста необходимо развивать понимание речи взрослых, формировать обобщение, вызывать подражание и потребность общаться с помощью различных звуков и отдельных простых слова.

С первых месяцев жизни у них следует формировать положительное отношение к кормлению, укладыванию спать и гигиеническому уходу. При воспитании положительного поведения очень важно активное участие ребенка в этих процессах, поэтому с первых месяцев жизни необходимо развивать у него соответствующие умения.

С 2–2,5 месяцев надо побуждать ребенка во время кормления поддерживать руками грудь или бутылочку, с 4–4,5 месяцев – брать из рук взрослого бутылочку и направлять ее в рот, с 4,5–5 месяцев – есть из ложки, снимая пищу губами. В 6–7 месяцев нужно давать в руки корочку хлеба или печенье, с 6–7 месяцев приучать пить из чашки, которую держит взрослый. В 10–11 месяцев он должен сам брать со стола чашку, пить самостоятельно, поддерживая ее, а выпив, ставить на стол. В этом же возрасте при одевании, умывании по предложению воспитателя протягивать ручки и ножки.

На первом году жизни следует приучать ребенка к чистоте и опрятности. При воспитании в семье с 4–5 месяцев надо держать ребенка над горшком и сажать на горшок в 8–8,5 месяцев, если ребенок хорошо умеет сидеть. При воспитании в детском учреждении с этого начинается приучение ребенка к чистоплотности.

Начиная с того времени, когда ребенок умеет сам держать хлеб, т.е. с 7 месяцев, необходимо мыть ему руки перед едой. Не дожидаясь конца кормления, нужно вытирать малышу грязные руки, лицо и пищу, пролитую на стол.

Для бодрого положительного эмоционального поведения детей и своевременного их развития очень важно правильно организовать бодрствование. Для этого следует не только своевременно кормить детей и обеспечивать хороший гигиенический уход, но и создавать условия для их игры (давать игрушки, соответствующие возрасту и развитию, и предоставлять достаточную для движений площадь), часто общаться с ними и проводить специальные игры-занятия, развивать разные умения и способности, поддерживать бодрое и радостное настроение.

В семье ребенок должен бодрствовать в просторной кровати, а с 3–4 месяцев желательно в манеже. Коляску следует использовать только для сна на прогулке. В детском учреждении все здоровые дети со второго месяца жизни должны бодрствовать в манеже. Это одно из основных условий своевременного и нормального развития ребенка, а также формирования у него положительного поведения. В манеже дети получают больше впечатлений: видят взрослых и других детей, имеют возможность использовать большее количество игрушек и свободно двигаться.

Дети должны бодрствовать в манеже примерно до 7–8-месячного возраста. Когда они начинают хорошо ползать и самостоятельно подниматься, держась за барьер, нужно проводить бодрствование на полу, отгородив достаточную для движений площадь. За барьером следует разместить горку, комбинированный стол (с ящиками и полочками), диван, ящик (высотой 15–20 см) и другие пособия, способствующие развитию разнообразных движений.

В манеже должно лежать несколько погремушек, резиновых и целлулоидных игрушек, которые дети, лежа на животе, могут легко взять. Нужно ставить в манеж также яркую крупную игрушку для рассматривания. Детям с 7–8 месяцев следует давать мячики, шарики для катания, мисочки с вложенными в них предметами для вынимания и вкладывания, резиновые звучащие игрушки для сжимания и разжимания и др.

Детям старше 9 месяцев следует дать, кроме того, деревянные коробки с крышками для открывания и закрывания, стержни со свободно снимающимися кольцами для снятия и надевания, вкладные чашки, кукол с тряпочками, мишек, кошек, собак, пластмассовые машинки и т.п. Если воспитательница

замечает, что они перестали заниматься игрушками, она должна временно заменить их другими. Не следует давать сразу большое количество игрушек, так как они быстро надоедают детям и рассеивают их внимание. Располагать игрушки надо в разных местах, так как при этом малыши больше двигаются и не мешают друг другу играть.

Процесс кормления и гигиенический уход должны проводиться в комнате, где организована игра. Во время этих процессов воспитательница может наблюдать за играющими детьми. В интервалах между обслуживанием отдельных детей воспитательница и няня должны подходить к манежу и к детям, бодрствующим на полу, и следить за тем, чтобы они были заняты.

Для общения с ними взрослые должны не только специально подходить к ним во время бодрствования в манеже и за барьером (или кроватке), но также использовать все моменты обслуживания ребенка (подготовка к кормлению, переодевание и др.).

С детьми старше 2,5–3 месяцев после кормления воспитательница проводит индивидуальные и групповые игры-занятия. С каждым ребенком в один отрезок бодрствования надо провести разные виды занятий. Игры-занятия должны чередоваться с самостоятельной деятельностью ребенка. Следует приучать его бодрствовать некоторое время без участия взрослых. Это имеет большое значение при воспитании детей как в семье, так и в детском учреждении. Когда ребенок бодрствует один, он привыкает сам активно играть, совершенствуется и закрепляет умения, которым обучили его взрослые, и приобретает некоторые новые умения, например, схватывает висящую над грудью игрушку, садится из лежачего положения, вынимает игрушки из коробки и т. п.

Необходимо постоянно следить, чтобы во время бодрствования дети были чистыми, сухими, а также не охлаждались и не перегревались. Это важно не только для здоровья и нормального развития, но для состояния их нервной системы. Если дети в манеже мокрые или грязные, то они обычно становятся безразличными к игрушкам, начинают плакать или пассивно лежат и сосут пальцы. Для того чтобы они не охлаждались, необходимо тепло одевать их, но одежда не должна затруднять своевременное развитие движений.

Некоторые из них устают от длительного пребывания среди сверстников, от постоянного их движения, от того, что им мешают играть. Ребенка, умеющего сидеть, на некоторое время надо посадить в стороне; хорошо использовать для этого горку. Но ни в коем случае нельзя сажать его за стол: он быстро устает, а изменить положение сам не может.

Для перемены обстановки и расширения ориентировки в окружающем детей второго полугодия время от времени надо брать на руки, подносить к зеркалу, показывать через окно движущиеся машины, людей и животных, выходить с ним в другую комнату, вносить в помещение группы новые игрушки и пособия.

В семейных условиях ребенка второго полугодия следует выносить на свежий воздух не только на время сна, но и на прогулку во время бодрствования. В детских учреждениях проводить такую прогулку зимой с детьми этого возраста невозможно, поэтому пребывание на воздухе ограничивается двукратным дневным сном. Но в теплое время года желательно, чтобы дети как можно больше находились на площадке.

Вопросы и задания для самоконтроля и самостоятельной работы студентов

1. Назовите особенности развития детей первого года жизни.
2. Какие факторы отрицательно влияют на развитие ребенка?
3. Дайте характеристику ведущих видов деятельности детей первого года жизни.
4. Раскройте особенности физического, психического и личностного развития детей первого года жизни.
5. Составьте картотеку статей по развитию и воспитанию ребенка первого года жизни.
6. Подберите фольклорный материал для эмоционального и речевого развития детей первого года жизни.
7. Составьте перечень игрушек для малышей первого года жизни (с этой целью познакомьтесь с ассортиментом игрушек в ДОУ либо специализированном магазине)

Библиографический список

1. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста / Н.М. Аксарина. – М.: Медицина, 1977.
2. Алиева Т.И. Программа «Истоки»: базис развития ребёнка-дошкольника /Т.И. Алиева, Т.В. Антонова, Е.П. Арнаутова; науч. ред. Л.А. Парамонова и др. – М.: Просвещение, 2003. – 335 с.
3. Воспитание и развитие детей раннего возраста / под ред. Г.М. Ляминой. – М.: Просвещение, 1981.
4. Воспитание и развитие детей раннего возраста / под ред. Л.Н. Павловой. – М.: Просвещение, 1986.
5. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста / под ред. С.Н. Новосёловой. – М.: Просвещение, 1985.

6. Лисина М.Н. Влияние общения со взрослыми на психическое здоровье детей / М.Н. Лисина // Дошкольное воспитание. – 1982. – № 8.

7. Сестра-воспитательница яслей и младших групп детских садов / под ред. М.Д. Ковригиной. – М.: Медицина, 1977.

2. Характеристика детей второго года жизни: этапы и задачи

На втором году жизни ребенка быстрыми темпами продолжается его физическое и психическое развитие. Масса тела двухлетнего ребенка в среднем достигает 12–12,7 кг, рост – 85–86 см. К концу второго года у него насчитывается уже 20 молочных зубов. Ребенок становится физически более крепким, подвижным. Овладение навыком прямохождения является предпосылкой возникновения более сложных видов основных движений, что меняет возможности детей по отношению к окружающему миру, а следовательно, оказывает существенное влияние на развитие их центральной нервной системы.

Общение ребенка со взрослым, сохраняя эмоциональную насыщенность, становится более содержательным. Общаясь с детьми в быту, на прогулке, на занятиях, в играх, взрослый воспитывает и обучает их, формируя такие важнейшие виды деятельности, как предметная, игровая. В процессе формирования этих и других видов деятельности происходит расширение ориентировки ребенка в окружающей действительности, обогащение сенсорного опыта, развитие мышления, речи. Развиваются такие психические процессы, как внимание, память; закладываются основы воображения; эмоции ребенка становятся богаче.

Закладываются основы нравственного поведения в результате освоения ребенком способов и средств общения, принятых в обществе. Дети овладевают также разнообразными действиями с предметами бытового назначения (посуда, одежда, мебель и т.п.), игрушками, дидактическими материалами, усваивая их функциональное, т. е. принятое в обществе, назначение. Действуя с предметами, они уже могут достаточно хорошо ориентироваться в таких свойствах, как например форма, величина, подвижность, могут избирательно относиться к цвету предметов, их весу, звучанию и т. п.

На протяжении всего второго года происходят существенные перестройки в характере предметной деятельности – ведущего вида деятельности в этот период жизни ребенка. Действия с предметами становятся не только направленными непосредственно на предмет (взятие, перенос и т.д.), но и совершаются с помощью предмета. Предметы используются как средство достижения определенной цели (одеялом ребенок укрывает куклу, из кубиков строит и т.д.), и как орудия (ложкой ребенок ест, палочкой придвигает игрушку и т.д.).

На протяжении второго года происходят значительные изменения в развитии детей. По ряду качественных особенностей этот год разделяется на два этапа: от 1 года до 1 года и 5–6 месяцев и от 1 года 5–6 месяцев до 1 года и 10 месяцев – 2 лет. Конкретные задачи и методические приемы воспитания детей на каждом этапе несколько различны.

В первом полугодии второго года жизни еще продолжается интенсивное физическое развитие, хотя и несколько более медленное, чем на первом году жизни. Повышается работоспособность нервной системы, вследствие чего к 1 году и 6 месяцам длительность бодрствования увеличивается до 4–4,5 часов.

Условные рефлексы начинают формироваться значительно быстрее, но долго остаются неустойчивыми. Однако, привыкнув к чему-либо, дети тяжело переносят всякие изменения в условиях жизни, болезненно реагируют на перемену обслуживающих их лиц и изменения в методических приемах. Трудность перестройки установившихся условных рефлексов объясняется сравнительно малой подвижностью нервных процессов и еще крайне слабо развитыми тормозными процессами у малышей данного возраста. В этот период здоровые дети при благоприятных условиях воспитания очень подвижны, находятся преимущественно в положительном эмоциональном состоянии, много лепечут, часто улыбаются, смеются, и наибольшее удовольствие получают от общения со взрослыми.

Для данного возраста характерна повышенная ориентировочная деятельность. Дети проявляют большой интерес ко всему, что их окружает, замечают малейшие изменения в обстановке, в одежде взрослых. Вследствие сильной ориентировочной реакции и некоторой слабости нервных процессов они легко отвлекаются. В первом полугодии в основном происходит совершенствование и закрепление тех умений, которые возникли в самом конце первого года жизни. Прежде всего совершенствуется ходьба. Научившись самостоятельно ходить, ребенок первые 3–4 месяца второго года бодрствует в движениях: много ходит, одновременно держа в руках какие-либо предметы. Совершенствуется умение подражать словам. Быстро закрепляется связь слова с предметом, вследствие чего быстро развивается понимание речи. Развивается способность к обобщению, что является показателем начала развития мышления. Действия с предметами, которыми овладели дети на первом году, приобретают большую координацию: они лучше справляются с вкладными

игрушками, кубиками, легко подражают показываемым действиям. При условии правильного воспитания на первом году у них ярко выражено стремление к самостоятельности. Вследствие повышенного интереса к окружающему, сильной ориентировочной реакции ребенок этого возраста, играя, переходит от одного предмета к другому. Его действия очень прерывисты и в то же время многократно повторяются. В период от 1 года 5–6 месяцев до 2 лет происходит дальнейшее развитие ранее сформировавшихся и возникновение качественно новых умений, развитие новых способностей. Дети становятся физически более крепкими. Увеличивается работоспособность нервной системы. Бодрствование может продолжаться 5–5,5 часов. Деятельность становится более сосредоточенной. После 1 года 6–8 месяцев малыши начинают легче приспосабливаться к новым условиям.

Большие сдвиги происходят в сенсорном и умственном развитии. Более дифференцированным становится восприятие окружающего. Дети начинают сравнивать, устанавливать тождество предметов по их основным качествам – цвету, форме, величине, тактильным свойствам. Развивается мышление, которое имеет наглядно-действенный характер, формируются представления. Малыши хорошо ориентируются в ближайшем окружении, легко запоминают место, где находятся их полотенце, одежда, знают установленный порядок, имеют ряд сравнительно прочных навыков.

Наиболее существенные изменения происходят в развитии речи. В 1 год 5–6 месяцев наблюдается скачок в развитии активной речи: почти каждый день у ребенка появляются новые слова, и за полгода словарь увеличивается примерно в 10 раз. Кроме того, ребенок 1 года 7–8 месяцев начинает соединять слова в предложения, грамматически их изменять.

Воспринимая окружающие предметы и действия, слыша от взрослых их названия, он начинает выделять и все более правильно обобщать их не по внешним ярким, но по существенным для того или иного предмета *признакам*. Речь становится основным средством общения со взрослыми. Ребенок переходит от разговора путем жестов к словесной речи.

Значительно меняется характер деятельности. В игре малыш отражает не отдельные изолированные явления (действия), а связывает их между собой в определенный сюжет. При некотором руководстве взрослых он может уже играть вместе с товарищем. Интересуется действиями других детей, эмоционально с ними общается, при правильном воспитании проявляет сочувствие, по просьбе отдает игрушки и пр.

Физическое воспитание. Сопротивляемость организма на втором году жизни повышается по сравнению с первым годом, однако дети, особенно первого полугодия (т.е. до 1 года 6 месяцев – 1 года 7 месяцев), еще очень физически ранимы, сравнительно часто и легко заболевают. Крайне неустойчиво и состояние возбудимости их нервной системы. Они часто по незначительным причинам приходят в возбуждение или, наоборот, становятся вялыми.

Ввиду быстрого темпа физического развития и высокой ранимости детей второго года их правильное физическое воспитание должно занимать большое место. Задачи в данном случае те же, что и на первом году жизни: предохранение от заболеваний, укрепление здоровья, обеспечение полноценного физического развития, поддержание положительного эмоционального состояния, уравновешенного активного поведения и привитие ряда культурно-гигиенических навыков. Основными средствами физического воспитания являются: правильное питание, пребывание

на свежем воздухе, разумная смена работы и отдыха, гимнастика, создание благоприятных условий для движений и игры детей, а также своевременное кормление, укладывание, туалет. Дети этого возраста, особенно в первом полугодии, не могут гулять долго, так как быстро устают, поэтому для них крайне необходим сон на воздухе.

Нужно удовлетворять потребность детей в движении и одновременно добиваться дальнейшего развития: совершенствовать ходьбу, учить преодолевать небольшие препятствия (входить на маленькую горку, подниматься на лесенку, скат и спускаться с них сначала приставным, а затем и чередующимся шагом), ходить не только по ровной, но и неровной поверхности на площадке, по траве, песку, согласовывать движения при ходьбе с окружающей обстановкой (обходить предметы, замедлять шаг, ускорять ходьбу), ходить и одновременно действовать руками (носить предметы, возить тележки, помахивать флажком и т.п.). Надо развивать умение лазить (на гимнастическую лесенку, на небольшую высоту – ящик, табурет), подлезать, перелезть, приседать, катать шарики, мячи по прямой и наклонной плоскости, развивать движения кистей рук. После 1 года 6 месяцев надо учить ребенка бегать, бросать мяч в цель в определенном направлении (вниз, вдаль).

Особенно важно предоставить детям второго года простор для движений, который обеспечивается не только соответствующими размерами детской комнаты и участка, но и умелой расстановкой оборудования. В помещении и на площадке должны находиться специальные пособия для развития движений – горка с лесенкой и скатом, бревно, большие ящики, корзины (для лазания, влезания, перелезания), а на участке, кроме того, и гимнастическая лесенка. В игровой комнате необходимы

детские диванчики, стулья, чтобы дети могли не только разнообразно двигаться, но и посидеть, занимаясь соответствующими игрушками, и поиграть, стоя возле столов либо полочек, подвешенных к стенам. Они часто играют на полу, для этого нужны небольшие коврики. Однако длительное сидение на полу с вытянутыми ногами может вызвать утомление и искривление позвоночника.

В распоряжении детей должны быть также игрушки, требующие в обращении с ними различных движений: мячи, обручи и наборы шариков для катания их по скату и полу, всевозможные тележки, каталки, игрушки на колесах, которые дети первого полугодия толкают впереди себя за палочку, а более старшие возят за веревочку; большие полые кирпичи, кубы, сумки, мешочки, набитые песком, ватой, которые малыши любят носить. Очень важно, чтобы воспитательница привлекала детей к подвижным играм («догонялки», катание с горки, игра в мяч, катание шариков), вызывала подражание действиям («как ходит мишка, прыгает зайка») и побуждала к самостоятельным действиям, обучая более правильным движениям (например, как спускаться с лестницы и подниматься на нее, держась за перила, бросать мяч вниз в корзину, катать его другому ребенку и т.п.). Во время самостоятельных действий детей воспитательница регулирует смену разных движений и чередует подвижные игры с играми за столом.

Кроме того, проводятся специальные занятия в виде гимнастики и подвижных игр. Гимнастика предполагает специально разработанные комплексы упражнений, рассчитанных на укрепление организма и улучшение качества движений.

В организованной подвижной игре от малышей требуется выполнение некоторых правил. Например, не двигаться

до сигнала, бежать в определенном направлении и т.п., поэтому такие подвижные игры проводятся с детьми, начиная со второго полугодия второго года. Правильно организованные подвижные игры очень радуют детей, поднимают их эмоциональный тонус. Наряду с этим они полезны для развития различных движений (приседание, ходьба вперед, назад, боком, бег) и действий (катание друг другу мячей, прятание за спину погремушки), умения согласовывать одновременно работу различных мышц (приседание и постукивание рукой), подражания действию.

В подвижные игры вовлекаются одновременно небольшие группы детей – от 4–5 до 8–10. Очень важным условием подвижной игры является умение воспитательницы провести ее живо, весело, вступая в игровое общение с каждым ребенком, учитывая его индивидуальные особенности.

Большое внимание должно быть уделено воспитанию самостоятельности и культурно-гигиенических навыков.

В возрасте от 1–1,6 года необходимо воспитывать следующие умения и культурно-гигиенические навыки:

I. Во время еды:

1. Мыть ребенку руки каждый раз перед едой.
2. С 1 года 2–3 месяцев учить есть самостоятельно ложкой густую пищу, а с 1 года 4–5 месяцев – любую пищу.
3. Есть хлеб одновременно с супом.
4. Есть только из своей тарелки.
5. Самостоятельно садиться на детский стул, который придвигает к столу взрослый, после еды по словесному указанию взрослого задвигать свой стул.

II. Во время туалета взрослый поощряет самостоятельные попытки ребенка:

1. При умывании подставлять руки под струю воды.

2. При одевании, раздевании снимать колготки, расшнурованные ботинки, шапку.

3. Проситься на горшок и спокойно сидеть на горшке до положительного результата. Приобретение этого навыка очень индивидуально. Некоторые дети начинают проситься еще до года. Но большинство и после года могут еще не проситься.

4. Замечать грязное лицо, руки, нос, просить вымыть, вытереть их, снять мокрые штанишки.

В возрасте от 1,6 года до 2 лет:

I. Во время еды воспитывать следующие навыки:

1. Садиться за стол только с вымытыми руками.
2. Самому садиться на стул и вставать с него.
3. Есть аккуратно, не обливаясь, после еды пользоваться салфеткой (в основном при напоминании).

II. При умывании:

1. Самому мыть руки (тереть ладонь о ладонь) и мыть нижнюю часть лица ладонью.
2. С помощью взрослого вытирать лицо и руки.

III. При одевании, раздевании:

1. Снимать шапку, колготки, расстегнутые штанишки и расшнурованные ботинки.
2. Натягивать колготки, штанишки, надевать ботинки, шапку.

IV. Навык опрятности:

1. Уметь проситься на горшок.
2. Знать место своего горшка. Садиться только на свой горшок.
3. При напоминании вытирать носовым платком грязный нос, самому вынимать его из кармана и убирать в карман.

Необходимо также широко использовать режимные процессы для воспитания правил поведения в коллективе и учить:

1. Выражать свои просьбы и желания не только жестами, мимикой, но и доступными словами («дай», «не надо»), называть некоторые виды пищи (каша, молоко), предметы одежды (ботинки, штанишки), посуду (ложка, чашка) и т. п.

2. Понимать простейшие словесные указания взрослых: «ешь ложкой», «возьми чашку», «сядь на стул» и т.п., производить по слову приспособительные движения: «нагни головку», «возьми в ручку» и т.п., во время одевания подавать воспитателю предметы одежды и т.п.

3. Подчиняться требованиям взрослого: есть ложкой, не выходить из-за стола, не кончив еды, спокойно лежать в кроватке и т.п.

Детей в возрасте от 1,6 года до 2 лет учить:

1. Понимать назначение и основные качества употребляемых в процессах предметов, называть их (большая и маленькая ложка, сладкий кисель), понимать и называть действия (из чашки пьют, ложкой едят).

2. Спокойно выполнять требования взрослых – убрать игрушки, пойти есть или гулять и т.д.

3. Просьбы выражать только словами.

4. Уметь недолго спокойно подождать, пока взрослый занят другими детьми или пока он накладывает следующее блюдо, достает нужный предмет и т.п.

5. Знать свое место за столом, место, где висит полотенце, место одежды для прогулки, свой горшок, говорить «спасибо» после еды, «здравствуйте» и «до свидания» (при напоминании). Выполнять простые поручения: «Принеси», «Дай», «Убери на место» и т.п.

Умственное воспитание. Умственное воспитание на втором году оно заключается в развитии зрительного, слухового, тактильного и других видов восприятия, совершенствовании внимания, памяти, развитии наглядно-действенного мышления, понимании речи окружающих, развитии собственной речи, предметной деятельности, игры и ориентировки в окружающем.

Второй год жизни является периодом становления и быстрого развития речи детей, оно происходит на протяжении второго года в два этапа. Первый – от 1 года до 1 года 5–6 месяцев, в течение которого формируется главным образом понимание речи, второй – от 1 года 5–6 месяцев до 2 лет – период быстрого увеличения словаря и пользования активной речью. Если окружающие взрослые показывают и называют окружающие предметы или словесно обозначают свои действия, за которыми следит ребенок, или называют действия его самого, то начиная с 1 года 1 месяца – 1 года 2 месяцев малыш быстро устанавливает связь слова с предметом, т.е. происходит понимание названий предметов и действий. Ребенок понимает смысл целых предложений. Например, услышав: «Сейчас покушаем и пойдем гулять», он показывает на пальто.

Происходит и дальнейшее развитие активной речи. При правильном воспитании дети в этом возрасте много лепечут, в их лепете появляется все больше разнообразных звуков и их сочетаний. Лепет эмоционален, выразителен и сопровождает почти все действия. Ребенок легко подражает не только знакомым, но и вновь услышанным простым звукосочетаниям («ля-ля», «Катя», «топ-топ», «киса» и т.п.). К 1 году 5–6 месяцев он может произносить примерно 30–40 слов. Но даже знакомые слова использует еще редко, в основном в момент сильной заинтересованности, например, увидев маленькую девочку,

говорит: «Юба» (Люба) и смотрит при этом то на взрослого, то на девочку или просит что-нибудь: «Моко-моко» (молоко). При обращении к взрослым он часто заменяет слова выразительными жестами, мимикой, звуками. Одно слово часто выражает целую фразу. Например, слово «на» может означать или «возьми меня на руки» (тянется при этом к взрослому), или «посади на стул» (хлопает ручкой по стулу).

Вновь появившимися словами ребенок пользуется в основном при общении с близкими людьми и в хорошо знакомой обстановке; в непривычных условиях он обычно молчит. Произношение у него еще неправильное, посторонним людям его трудно понять, это либо сокращенные слова (начало или конец слова), либо очень своеобразные звуко сочетания: «абака» – собака, «ка» – каша, «ки» – ботинки, «км-км» – курочка, «зязя» – заяка и т.п. При правильном воспитании во втором полугодии второго года происходит скачок в развитии речи: после 1 года 5–6 месяцев начинает бурно увеличиваться словарный запас, и к 2 годам малыш употребляет уже около 300 слов. В его словарь входят названия не только предметов и действий, но и их качеств, в речи появляются грамматические формы. Ребенок начинает говорить предложениями из 2 слов: «Тетя день» (одень, 1 год 4 месяца), а затем из 3–4 слов: «Ам-ам каку Таня» (Таня будет есть кашку – 1 год 5 месяцев). Речь становится средством общения детей со взрослыми. Они пользуются речью как средством выражения своих желаний, делятся впечатлениями. Слово взрослого становится средством воспитания. Оно может изменить поведение ребенка, направить его действия.

С развитием речи неразрывно связано развитие мышления детей, их ориентировка в окружающем. По мере обогащения восприятия, накопления конкретных представлений об отдельных

предметах и развития речи уже в конце первого года жизни ребенок делает первые обобщения. Сначала они основаны на внешних признаках предметов и явлений. Например, узнав слово «яблоко», дети часто называют так и мяч, и шарик. Постепенно в процессе своей деятельности и под влиянием объяснений взрослых способность к обобщению развивается: предметы объединяются уже не по внешним признакам, а по их значению, а также если эти предметы изображены на картинке. Названия многих действий также становятся обобщенными.

На основе расширяющегося опыта дети начинают сравнивать, различать, устанавливать связь между явлениями. В 1 год 11 месяцев ребенок может уже сказать: «Солнышко пигеет – галять пойдём». В 1 год 8 месяцев, не найдя в кармане носового платка, он говорит: «Камань – нету паточка», в 1 год 9 месяцев: «Тетя писать будет, Зина будет мотеть».

Из всего сказанного видно, что в течение второго года жизни происходит быстрое развитие как понимания (сенсорной) речи окружающих, так и активной речи ребенка. Но развитие речи больше, чем все другое, зависит от условий воспитания, характера общения с окружающими, поэтому развитие сенсорной и активной речи, наглядно-действенного мышления и ориентировки в окружающем является очень существенной задачей при воспитании детей второго года жизни.

Перед воспитателями стоят следующие конкретные задачи:

1. Дальнейшее развитие понимания названий предметов, действий, качеств, целых предложений и небольших рассказов.
2. Развитие обобщения предметов и действий, конкретно-действенного мышления.
3. Дальнейшее развитие подражания сначала отдельным словам, а затем и предложениям.

4. Обогащение словаря.
5. Развитие грамматического строя речи.
6. Воспитание потребности в речевом общении.
7. Обучение ребенка внимательно слушать речь взрослого и отвечать на вопросы.

В этом возрасте ни одно действие и показ взрослых не должны проходить без словесного сопровождения. Речь ребенка развивается при непосредственном восприятии предметов, действий, явлений в сочетании с их словесными обозначениями. Расширяя ориентировку в окружающем, мы тем самым развиваем речь. Для этого должны быть использованы в первую очередь действия взрослых, различные предметы обстановки, процессы кормления, туалета, а также прогулка, игра и специально организованные игры и занятия.

Разговаривая с малышом нужно устанавливать непосредственную связь слова с предметами или действием. При кормлении следует говорить о еде, при одевании называть части тела, одежды и т.п. Ребенку в возрасте до 1 года 2–3 месяцев одни и те же предметы нужно называть определенными одинаковыми словами, что облегчает формирование обобщения, например, всех кукол называть Лялей или Катей, а не в одном случае Катей, в другом – Лялей.

На всем протяжении второго года с детьми в основном следует говорить о том, что они непосредственно в данный момент воспринимают. Все, о чем говорят с ними, что им рассказывают, надо подкреплять их ощущениями, восприятием и действиями. После 1 года 6 месяцев можно и нужно говорить о том, чего в данный момент перед глазами нет, но обязательно о предметах и явлениях, хорошо знакомых по прошлому опыту, например, о том, что ребенок видел на прогулке. Употреблять

слова необходимо в разных связях и сочетаниях: «Кошка спит, и девочка тоже спит», «Кошка спит на коврике, а девочка на кровати» и т.д. Это обогащает смысловое содержание слов, помогает сравнивать и обобщать.

Нужно не только развивать понимание, но и обязательно учить ребенка говорить. Например, в первом полугодии, когда он что-нибудь просит, надо учить его говорить «дай». Если он молча показывает на какой-нибудь предмет (например, на кошку), следует сказать: «Кошка, кис-кис, скажи: кис-кис». Во втором полугодии второго года надо учить его употреблять не только отдельные слова, но и короткие фразы.

Для развития активной речи необходимо совершенствовать у малыша способность подражать слышимым звукам, словам, воспитывая умение слушать и воспроизводить слышимое. Для этого в первом полугодии второго года следует стимулировать лепет ребенка, устраивая с ним переключку звуками, вызывать подражание легким звуко сочетаниям («топ-топ», «куп-куп») и подговаривание («ш-у, полетели», «да-а»), учить его по просьбе взрослого повторять и отвечать: «Дождик кап-кап. Скажи: кап-кап». «Как часики тикают?» Если ребенок молчит, то дать образец ответа: «Тик-так, скажи: тик-так!» Для того чтобы вызвать у него подражание словам, можно называть ему облегченные слова: «биби» – машина, «куп-куп» – купаться, «ав-ав» – собачка и т. д., но произносить их всегда в сопровождении правильных (например: «Ляля спит – бай-бай»). Как только ребенок начнет подражать слышимым словам (примерно с 1 года 3–4 месяцев), в общении с ним надо перейти к обычной правильной речи.

К ребенку более старшего возраста нужно обращаться с различными словесными поручениями, давая образец для подражания: «Пойди, позови Галю. Скажи: Галя, иди гулять!».

Активная речь ребенка будет развиваться при условии, если у него есть потребность в общении со взрослыми. Частое речевое общение взрослого с ребенком по разнообразным поводам вызывает потребность обращаться ко взрослому по аналогичным поводам. Поэтому любое обращение детей должно быть не просто удовлетворено, но обязательно выражено словами и использовано для обучения активной речи.

В этой возрастной группе речь воспитательницы должна быть, как правило, индивидуально обращенной и рассчитанной на уровень развития детей. Для развития речи и расширения ориентировки в окружающем мире с детьми первого полугодия второго года проводятся следующие занятия: 1) показ предметов с названием их; 2) организованное наблюдение за животными, рыбками в аквариуме, рассматривание предметов повседневной обстановки; 3) показ действия с игрушками и показ живых животных; 4) показ и называние картинок, изображающих отдельные предметы, а затем и действия; 5) рассказывание коротких стихов для слушания и подражания типа: «Гуси, гуси! Га-га-га. Есть хотите? Да! Да! Да!»; 6) положительное значение имеют и такие игры, как «послушай и скажи, как лает собачка, тикают часы, плачет ляля», игра в выполнение поручений («принеси», «найди», «унеси, поставь туда-то») и др.

Содержание занятий меняется в зависимости от возраста детей. На первых занятиях (1 год – 1 год 2–3 месяца) следует добиться понимания названия предмета. Продолжая увеличивать число понимаемых слов и упражняя в умении слушать и смотреть, следует переходить к новым задачам: 1) учить детей узнавать предметы, а также их изображения независимо от внешнего вида (размер, окраска и другие признаки); 2) вызывать подражание звукам и легким простым словам. Для этого

надо подобрать такие предметы и картинки, которые уже знакомы детям, но внешне выглядят по-другому. Теперь уже нужно не называть знакомые предметы, а спрашивать: «Скажи, кто (или что) это? Как кричит?» и т.п.

После нескольких показов тех или других предметов следует привлекать детей к различным действиям с ними. Они могут сами вынимать их из мешочка и убирать в него, передавать другому ребенку, говоря: «На лялю», или просить: «Дай собачку». Можно предлагать детям по очереди среди заранее составленных знакомых игрушек отыскивать и приносить названную воспитательницей. В конце показа надо разрешить тут же за столом поиграть этими игрушками. Во время всех указанных действий воспитательница разговаривает с каждым ребенком, спрашивая, что он принес или вынул из мешочка, как лает собачка, предлагает повторить: «Скажи: ко-ко».

Примерно к 1 году 4–5 месяцам значительно увеличивается запас узнаваемых и называемых предметов. Малыши довольно легко подражают словам взрослого, поэтому на занятиях, помимо слов – обозначений предметов и действий, можно назвать качества предметов (большой, маленький, беленький, вкусный). В этот период следует употреблять правильные, а не облегченные слова и стремиться к тому, чтобы дети не только подражали отдельным словам, но и произносили бы фразы из 2–3 слов. С этой целью игрушки и изображения персонажей на картинке показывают в различных простых действиях: кукла спит, пляшет, птичка летает, клюет зернышки.

Употребление слов, обозначающих действие в связи с разными объектами, помогает ребенку запомнить их правильный, обобщенный смысл. Очень важно, чтобы показ происходил непринужденно, живо, чтобы воспитательница все время

поддерживала контакт с детьми и, следя за их поведением, вносила в занятие необходимые поправки. Например, нужно еще раз повторить то, что очень нравится детям, или то, что ими хуже воспринимается, что они не поняли, сократить или изъять то, что хорошо усвоено или оказывается неинтересным.

Воспитывая у детей умение слушать, надо приучать их сидеть спокойно, не разговаривая, когда говорит взрослый. С этой целью разговор следует перемежать со слушанием: «А теперь, дети, послушайте, что я вам скажу». Но учитывая, что они не могут длительное время слушать и смотреть молча, надо не злоупотреблять этим.

Для самостоятельного рассматривания и называния используют картинки для младших с изображением отдельных предметов (наклеенные на фанеру или картон), для более старших – с изображением элементарных сюжетов.

Целью всех этих игр и занятий является расширение запаса узнаваемых и называемых предметов и действий, формирование обобщений (узнавать и называть любую куклу, птичку, цветок), упражнения в подражании взрослым, развитие умения слушать и понимать сказанное, развитие эмоциональной выразительности голоса.

Во втором полугодии второго года содержание и цель указанных занятий по развитию речи и ориентировки в окружающем усложняются. Дальнейшее расширение представлений идет за счет увеличения количества показываемых объектов и действий и установления элементарных связей между ними. Детям объясняют несложные сюжеты, разыгрываемые с помощью игрушек (например, собачка ушибла лапку, надо ее смазать йодом, завязать; Катя пошла гулять, стала кататься на санках, а собачка за ней бегаёт, просит покатать). В процессе показа предлагается кого-нибудь позвать или что-нибудь сказать по ходу действия.

Становится возможным пересказ по картинке простых сюжетов («Катя в яслях» Александровой), коротких стихов («Игрушки» А.Л. Барто), проведение без иллюстрации бесед-рассказов о том, с чем дети много раз встречались в своей жизни (что они только что видели на прогулке, какие игрушки есть дома). Усложняются и занятия с картинками. Например, малышам дают парные картинки с изображением одинаковых предметов, но в разных действиях (собачка спит и собачка бежит) и разных состояниях (девочка смеется и девочка плачет) или разного размера (собачка большая и маленькая), предлагают найти соответствующие картинки, сказать, что на них изображено.

Перечисленные игры-занятия расширяют запас представлений, развивают способность обобщения, обогащают словарь, развивают понимание значения целых предложений, помогают в составлении фраз сначала из 2–3 слов, а затем и более сложных. Воспитательница обращает внимание на правильность произношения, дальнейшее развитие умения слушать и эмоциональной выразительности речи детей.

Воспитание правил поведения. Формирование у ребенка положительных взаимоотношений со взрослыми и детьми, выработка некоторых доступных правил поведения и предупреждение отрицательных привычек уже на втором году являются необходимыми и весьма существенными задачами нравственного воспитания.

Для создания положительного отношения детей друг к другу следует предупреждать возникновение между ними конфликтов. Надо следить, чтобы они не собирались в одном месте и не мешали друг другу, чтобы у них было достаточное количество игрушек. В этом возрасте нельзя постоянно требовать от детей: «Играйте вместе». Без непосредственного участия взрослого

им еще трудно играть вместе. Воспитывать дружеские взаимоотношения можно привлекая внимание детей друг к другу («Пожалей его, у него болит пальчик», «Посмотрим, какой домик построил Коля»), давая посильные поручения («Пойди, дай Вове мячик»), направляя совместную игру. В этом возрасте ребенок может хорошо понимать значение слов «нельзя» и «можно» (нельзя играть некоторыми вещами, ломать игрушки, отнимать их, кричать и т.д.).

Для воспитания положительных взаимоотношений и правил поведения необходимо закреплять положительные действия малыша (похвалить, выполнить его просьбу, помочь ему) и не закреплять отрицательные (например, если он отнял у другого игрушку, то ни в коем случае не давать ему ее; если он ударил другого, то выразить явное неудовольствие).

Надо вырабатывать у детей умение выполнять требования взрослых, которые должны быть посильные: «Сядь на свое место», «Подожди, сначала одену Танечку, а потом тебя». Нельзя заставлять их спокойно, не двигаясь, стоять или долго сидеть, ничего не делая.

Эстетическое воспитание. На втором году жизни малышей вследствие их возрастных возможностей эстетическое воспитание еще очень ограничено. Оно неотделимо в этом возрасте от сенсорного развития. Без умения всматриваться, вслушиваться, различать предметы невозможно эстетическое развитие. Повседневно общаясь с ребенком, взрослые должны в соответствующих случаях подчеркивать эстетическую сторону воспринимаемых им явлений, предметов, их качеств словами: «Какой красивый красный мяч», «Послушай, как хорошо звенит колокольчик». Надо вызывать у него радостные переживания

в связи с восприятием явлений природы, звуков, красок, художественных стихов путем привлечения его внимания и своим эмоциональным отношением.

Во время рассказа детям коротеньких художественных и народных стихов, потешек («Полетели, полетели гуленьки», «Ладушки-ладушки», «Сорока-белобока» и др.), пения песенки у них воспитывается умение вслушиваться в звуки, радоваться им, развиваются чувство ритма и слуховая чувствительность, эмоциональная выразительность голоса.

Для развития художественного вкуса много могут дать игрушки и пособия, если они будут отвечать художественным требованиям, а воспитательница будет обращать внимание на различные качества предметов и обозначать их словами.

Одна из доступных в этом возрасте форм эстетического воспитания – проведение с детьми музыкальных занятий, в процессе которых следует: 1) развивать умение: а) прислушиваться к словам песни, б) воспроизводить звукоподражания и простейшие интонации песни, в) выполнять игровые и плясовые движения, соответствующие словам песни; 2) развивать у детей подражание простым игровым и плясовым движениям.

Вопросы и задания для самоконтроля и самостоятельной работы студентов

1. Назовите основные этапы развития детей 2 года жизни.
2. Перечислите основные задачи их физического воспитания.
3. Как изменяется удельный вес речевых реакций на протяжении этого периода жизни?

4. Разработайте рекомендации, практически советы для родителей по развитию активной речи детей 2 года жизни.

5. Подберите фольклорный материал:

– для эмоционального развития;

– для речевого развития;

– проведения режимных моментов.

Библиографический список

1. Алиева Т.И. Программа «Истоки»: базис развития ребёнка-дошкольника / Т.И. Алиева, Т.В. Антонова, Е.П. Арнаутова; науч. ред. Л.А. Парамонова и др. – М.: Просвещение, 2003. – 335 с.

2. Воспитание и развитие детей раннего возраста / под ред. Г.М. Ляминой. – М.: Просвещение, 1981.

3. Воспитание и развитие детей раннего возраста / под ред. Л.Н. Павловой. – М.: Просвещение, 1986.

4. Воспитание детей раннего возраста / под ред. Н.М. Аксариной. – М.: Медицина, 1969.

5. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста / под ред. С.Н. Новосёловой. – М.: Просвещение, 1985.

6. Лисина М.Н. Влияние общения со взрослыми на психическое здоровье детей / М.Н. Лисина // Дошкольное воспитание. – 1982. – № 8.

7. Печора К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях: кн. для воспитателей детских садов / К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, Л.Г. Голубева. – М.: Просвещение, 1986.

3. Характеристика детей третьего года жизни: этапы и задачи

Интенсивный темп физического развития, характерный для первых двух лет жизни детей, на третьем году замедляется. В среднем за год масса тела возрастает на 2 кг; рост увеличивается на 7–8 см. К 3 годам масса тела ребенка достигает 14,8–15 кг, рост – 95–96 см, окружность грудной клетки – 52 см. Ребенок становится более самостоятельным, движения его более координированными. Дети уже могут сдерживать свои желания и действия, но на короткое время; они быстро утомляются от однообразных движений, легко возбуждаются.

Третий год – очень важный этап в жизни ребенка. В этот период происходит существенный перелом в его отношениях с окружающими, обусловленный ростом активной деятельности ребенка, имеющего собственные желания и намерения, которые могут и не совпадать с намерениями взрослого. Этот перелом обнаруживается в появлении, с одной стороны, ярко выраженного стремления к самостоятельности, а с другой – желания быть похожим на взрослых, подражать им. Если взрослые не обращают внимания на возросшие возможности ребенка, излишней опекой стесняют его инициативу, это может привести к возникновению упрямства, негативизма, желания делать все наперекор требованиям взрослого.

Развитие малыша и все его поведение на третьем году жизни определяется тем: 1) что приобрел ребенок за предыдущие 2 года; 2) какие впечатления он будет получать от окружающей жизни; 3) какие условия будут созданы для его самостоятельной деятельности; 4) какие воспитательные воздействия

будут оказывать на него окружающие взрослые, чему и как они будут его обучать. Опираясь на уровень развития, достигнутый детьми к двум годам, на третьем году нужно продолжать начатое раньше физическое, умственное, нравственное и эстетическое воспитание детей.

Физическое воспитание. В этот период продолжается довольно интенсивное нарастание веса и роста, хотя и несколько более медленное по сравнению с предыдущим годом. Изменяются пропорции тела, совершенствуется деятельность всех органов, вследствие чего ребенок становится физически более выносливым. Тем не менее эти дети хотя и значительно крепче двухлетних, все же недостаточно физически устойчивы и по сравнению с более старшими чаще болеют. Заботы об укреплении здоровья и предупреждении различных заболеваний остаются существенной задачей при воспитании детей третьего года жизни.

Рациональное питание, сон на воздухе (веранде, а в теплое время года на открытой площадке), систематические обливания, гигиенические ванны, прогулки, гимнастика, методически правильное проведение кормления, укладывания, туалета по-прежнему остаются основными средствами профилактики заболеваний, укрепления здоровья детей и улучшения их физического развития. Нужно обеспечить своевременное проветривание, хорошее освещение, тщательную и правильную уборку детских комнат, следить, чтобы малыши сидели за столом в правильной позе, одежда предохраняла от охлаждения и перегрева и в то же время была удобной для движений.

В процессе взаимодействия организма ребенка с окружающей средой происходит дальнейшее развитие высшей нервной деятельности – повышается работоспособность нервной системы, вследствие чего активное бодрствование удлиняется

до 6–6,5 часов. Увеличивается выносливость корковых клеток, поэтому ребенок уже может заниматься одним и тем же делом значительно дольше. Повышается регулирующая роль коры головного мозга, малыши в состоянии иногда сдерживаться и не плакать, даже если ему больно, или, увлекшись слушанием рассказа или книжкой, забыть о желании есть и т.п. Условно-рефлекторные связи формируются значительно быстрее. Иногда достаточно одного-двух показов, объяснений, чтобы ребенок запомнил новое слово или правило в игре и т.п. Происходит дальнейшее развитие тормозных процессов. Ему становится значительно легче спокойно подождать, пока воспитательница занята. Вследствие несколько большей подвижности нервных процессов легче происходит приспособление к различным изменениям и новым условиям жизни. Дети, поступающие в ясли после 2 лет, сравнительно быстро привыкают к режиму и общему укладу жизни учреждения.

Но все же и в этом возрасте они не способны на длительное ожидание, не могут долго сидеть или сохранять одну и ту же позу. Быстро утомляются от однообразных действий, например, если их заставляют идти в одном направлении, не меняя характера движений. Легко возбуждаются, если бездействуют. Частое торможение деятельности («сиди спокойно», «не смей» и т.п.) вызывает возбуждение и резкие нарушения поведения. Ребенку еще трудно быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, например, сразу прекратить игру, чтобы пойти есть, или быстро ответить даже на хорошо знакомый вопрос.

Сравнительно быстро формирующиеся привычки не являются прочными, устойчивыми, требуют частого подкрепления. Необходимо учитывать эти особенности высшей нервной

деятельности и правильными приемами и правильной организацией всей жизни детей (прежде всего режимом и организацией их деятельности) стараться поддерживать у них уравновешенное поведение, предупреждать возможность утомления или перевозбуждения.

При воспитании малышей третьего жизни необходимо обеспечить дальнейшее совершенствование движений:

1) способствовать дальнейшему развитию координации общих движений (ходьба, бег, лазание, бросание) и мелких движений руки и пальцев;

2) воспитывать умение управлять своими движениями в соответствии с окружающими условиями;

4) вырабатывать умение одновременно производить различные движения ног и рук, развивать способность координировать свои движения с движениями других детей;

4) воспитывать правильные двигательные навыки, способствовать устранению лишних сопутствующих движений, формировать более экономные и ритмичные движения, правильную осанку.

Эти задачи осуществляются различными способами. Движения ребенка могут совершенствоваться во время самостоятельной еды, одевания, умывания, на прогулке. Воспитательница должна не только поощрять все его самостоятельные действия, но и учить наиболее правильным и экономным движениям (как правильно держать ложку, карандаш, как легче надеть рейтузы и др.). Для развития движений очень важны самостоятельные игры и различные занятия.

Помимо свободной площади для движений, в пользование детям необходимо предоставить пособия и игрушки,

действия с которыми способствуют разнообразным движениям (мячи, обручи, велосипеды, вожжи, санки, лопатки и т.д.).

Большое положительное значение для развития движений имеют специально организованные воспитательницей подвижные игры. В них дети подчиняют свои движения разнообразным внешним сигналам, например, изменяют темп движений в зависимости от изменения темпа музыки или по слову воспитательницы (остановиться, перейти от ходьбы к бегу и др.), двигают ногами и руками. Необходимо постепенно усложнять содержание и правила игры. В подвижной игре дети исполняют по указанию взрослого различные образные роли: подражают характерным движениям медведя, имитируют движение паровоза и т.д. Ценность подвижных игр заключается в том, что, помимо развития движений, выполнение различных правил в игре требует от ребенка понимания ситуации, внимания, выдержки. У него воспитывается умение совместно играть, согласовывать свои движения с движениями других. Подвижные игры при правильном проведении вызывают много радости, смеха, положительно влияют на физическое развитие. Все это способствует общему развитию детей, поэтому подвижные игры включаются в обязательный план занятий с ними.

Особенно широко используются подвижные игры в теплое время года на прогулке, где детям должны быть предоставлены большой простор и различные пособия. При проведении подвижных игр необходимо следить, чтобы им не приходилось делать одни и те же движения или длительно сохранять одну позу, так как все это быстро утомляет их. Необходимы разнообразные движения, вызывающие деятельность различных мышц, переход от более спокойных к более оживленным движениям.

Наряду с подвижными играми проводятся занятия гимнастикой по специально разработанным комплексам, которые назначаются врачом. Гимнастические занятия проводятся 2 раза в неделю. Воспитательница должна точно соблюдать все правила проведения того или иного упражнения, следить за качеством выполнения требуемых движений, исправлять ошибки и своевременно сигнализировать врачу о необходимости сменить, усложнить тот или иной комплекс упражнений, как только дети достаточно хорошо овладели предшествующим комплексом.

Все это положительно влияет на развитие движений. К 3 годам ходьба становится более равномерной, постепенно исчезают лишние движения, которые дети делали раньше. Все движения становятся более координированными. Ребенок может легко пройти по ограниченной поверхности, например, по узкой доске, изменить темп ходьбы по звуковому сигналу, попасть мячом в цель и т.п. Совершенствуются и движения рук. Дети могут почти самостоятельно одеться, раздеться, умыться, овладевают некоторыми тонкими движениями кисти рук и пальцев: свободно пользуются карандашом, застегивают пуговицу, пускают волчок, овладевают некоторыми техническими умениями лепки и т.д. Достигнутый уровень движений делает их более самостоятельными и ловкими.

В задачу физического воспитания входит также развитие культурно-гигиенических навыков:

Во время еды. Ребенок должен мыть руки перед едой, есть аккуратно, правильно, за конец держать ложку, пользоваться салфеткой, самому доставать ее, а после еды убирать, не выходить из-за стола, не кончив еды, не мешать другим детям. После еды без напоминания говорить «спасибо».

При умывании. Самому мыть лицо и руки, а после мытья вытирать. Дети могут самостоятельно снимать и вешать свое полотенце. Но даже 3-летний ребенок нуждается в постоянном контроле и некоторой помощи взрослых.

При раздевании и одевании. С 2 лет 3–4 месяцев малыши самостоятельно и в определенном порядке должны снимать и надевать обувь и одежду без расстегивания и застегивания пуговиц и развязывания и завязывания шнурков, а после двух лет уметь самим расстегивать и застегивать пуговицы, развязывать и завязывать шнурки ботинок, аккуратно и в определенном порядке складывать снятую одежду и ставить на место обувь, пользоваться только индивидуальными предметами ухода (полотенцем, салфеткой, носовым платком, горшком). Самостоятельно (без напоминания) вытирать нос, замечать грязные руки, лицо, беспорядок в одежде, вытирать после прогулки ноги, снимать галоши у входа.

Правила поведения. Поддерживать порядок: поднять с пола сор, после игры убирать игрушки на место, поправить сбившийся коврик и т.п. Спокойно выполнять предложения взрослого: идти есть, мыть руки, ложиться спать и т.п. Уметь терпеливо подождать, просьбы выражать словами. Не мешать другим детям за столом, в спальне, при раздевании и одевании. Умственное, нравственное и эстетическое воспитание в основном происходит в процессе деятельности ребенка и различных формах общения с окружающими взрослыми.

Развитие игры и других видов деятельности детей. Конкретно на третьем году необходимо расширять и усложнять сюжетные игры и помогать возникновению их качественно нового этапа – ролевой игры: а) развивать элементы планирования деятельности; б) начальные этапы конструктивной и изобразительной деятельности; в) совместные игры; г) способность наблюдать.

В процессе деятельности необходимо развивать речь, внимание, память, конкретно-действенное мышление, воображение, воспитывать навыки культурного поведения в коллективе, культуру взаимоотношений, закладывать основы нравственного поведения и способствовать эстетическому развитию.

Руководство детьми осуществляется различными способами и преследует разные цели:

1. Воспитатель путем словесных указаний и показа обучает действиям с предметами, показывает, как можно использовать ту или иную новую игрушку, что можно сделать с различными предметами. При этом он подчеркивает и обращает внимание ребенка на основные свойства этих предметов, обучает более целесообразным действиям с ними, следит, чтобы малыш доводил начатое дело до конца.

2. Воспитатель непосредственно направляет и усложняет игру, начатую самим ребенком. На данном этапе развития не следует давать готового рецепта к действию, как раньше, а различными приемами побуждать самого малыша усложнить свои действия, внести новое содержание в игру, напомнить о каком-либо событии в игре. В зависимости от уровня его развития эти приемы различны. Например, видя, что ребенок посадил куклу и начинает ее кормить, можно спросить: «А она ручки вымыла?», т.е. натолкнуть на некоторое усложнение игры. Более сложным будет такой прием: видя, что ребенок в течение некоторого времени возит в машине куклу, спросить: «Куда ты ее везешь?» или «Где же твоя кукла живет?». Все указанные приемы не диктуют ему определенного действия, а только ставят перед ним различные задачи, которые он должен сам решить, и способствуют развитию инициативы, творчества в игре.

В процессе игры и других видов деятельности у детей воспитываются навыки **нравственного поведения**, формируются положительные взаимоотношения с окружающими. Необходимо развивать у них умение доводить начатое дело до конца, самостоятельно преодолевать встречающиеся затруднения, спокойно переносить небольшую неприятность, выполнять установленный порядок, подождать, пока взрослый чем-то занят и не может сразу удовлетворить его просьбу, воспитывать положительные черты личности – смелость, любознательность, доброту, отзывчивость, организованность, сосредоточенность и др.

Своим примером и прямым указанием воспитательница учит детей ласковому обращению друг с другом, побуждает их к взаимопомощи, проявлению сочувствия, бережному отношению к младшим. Если дети поссорились из-за игрушки или один обидел другого, следует не просто навести порядок, успокоить их, а справедливо разрешить конфликт и обязательно подсказать, как можно обойтись без ссоры, помня, что в этом возрасте положительные взаимоотношения формируются только в результате непосредственного обучения. Воспитательница должна выразить сочувствие обиженному ребенку и недовольство – обидчику. Обязательно надо похвалить малыша, если он поступил правильно, например, пожалел плачущего, поделился с детьми конфетами, подал игрушку младшему. Не следует закреплять неправильных действий. Если ребенок отнял игрушку, то надо вернуть ее тому, у кого он взял ее. Если он небрежно побросал свои вещи, следует указать на это и добиться, чтобы он прибрал их. Надо активно привлекать внимание детей друг к другу, вызывать интерес и сочувствие к состоянию другого, его деятельности, давать посильные поручения: «Пойди помоги

Любе сложить кубики. Видишь, она нечаянно уронила», «Танюша плачет, она упала, пожалей ее, подними ее стул», «Ваня, погладь ее по головке, чтобы она не плакала», «Посмотрите, ребята, какой большой дом построил Вова».

Если дети воспитываются в яслях-саду, следует как можно шире использовать общение их с более старшими детьми. Дети 3-го года проявляют большой интерес к деятельности старших и охотно им подражают. Возможны разнообразные формы общения: совместные игры на площадке, общие прогулки за пределы участка, посещение старшей группы во время гимнастического занятия или праздника. Старшие дети могут подарить младшим сделанные ими игрушки, слепить что-нибудь и др. Для того чтобы эти встречи оказали положительное влияние, поведением младших и старших надо руководить, иначе между ними могут возникнуть отрицательные взаимоотношения.

Надо подбирать книжки-картинки, стихи, рассказы, тематика которых развивала бы различные положительные чувства, переживания и вызывала бы моральные оценки (хорошо это или плохо). С такой же целью нужно иногда проводить показы-инсценировки.

Следует привлекать детей к различным трудовым действиям. Двухлетний малыш подает отцу газету, дедушке очки, туфли. Дети охотно выполняют несложные поручения: вместе с воспитательницей приносить и убирать пособия для занятий, помогать отнести на площадку игрушки, поливать цветы в комнате, расчистить от снега дорожки в саду, помочь няне расставить стулья и столы для кормления, поставить на стол тарелки с хлебом. Следует прививать им интерес и уважение к труду взрослых. Все это является начальными формами трудового воспитания.

Поведение взрослых должно быть образцом для подражания. Одним из эффективных методов воспитания навыков культурного поведения и нравственного воспитания детей раннего возраста является личный пример воспитателя, родителей, окружающих людей и даже детей. У ребенка рано формируется способность подражать тому, что они видят, слышат. Он воспроизводит движения, действия окружающих, повторяет услышанные им звуки, слова. Способность подражать имеет большое положительное значение в процессе развития, воспитания и обучения. Пользуясь этой способностью, значительно легче обучить ребенка необходимым полезным действиям и правилам поведения.

Дети вырастут грубыми, раздражительными, если окружающие взрослые сами будут проявлять отрицательные качества. Желая выработать у ребенка те или иные правила культурного поведения, они должны вести себя соответствующим образом и не допускать в присутствии малышей такие поступки, формы поведения и не произносить слова, закрепление которых у них нежелательно. Переделать сформировавшиеся привычки в этом возрасте трудно, поэтому воспитывать следует то, что мы считаем положительным, чтобы в дальнейшем не пришлось с трудом перевоспитывать ребенка. Для того чтобы положительные примеры поведения детей и окружающих взрослых чаще воспроизводились детьми, надо активно направлять внимание ребенка на положительные поступки товарищей («посмотри, как Коля аккуратно поставил свои ботинки»), активно вызывать подражание им («видишь, Зиночка помогает Анне Павловне, и ты помоги ей»). Учитывая свойственную детям легкость подражания, не следует обращать их внимание на отрицательные поступки других. Неправильно, когда медицинская

сестра, увидя, что один ребенок забрался на стол, говорит: «Смотрите, что Сережа делает». Такой прием часто вызывает у некоторых детей аналогичное действие.

Для того чтобы подражание не было только механическим воспроизведением действий, следует по возможности в доступной форме пояснять целесообразность и смысл тех или иных положительных действий, например: «Вытри ноги, а то пол испачкаешь».

Пример окружающих имеет большое значение в воспитании ребенка, однако одного примера совершенно недостаточно. Навыки, все формы поведения закрепляются только в деятельности, путем неоднократных упражнений, поэтому для воспитания любого навыка или закрепления той или иной положительной формы поведения нужно на глазах у детей не только самим всегда вести себя соответствующим образом, но как можно чаще упражнять ребенка в этих положительных поступках. Например, для воспитания положительных взаимоотношений недостаточно, если дети только видят, как взрослые выражают сочувствие ребенку или ласкают его. Надо, пояснив словами состояние малыша («ему больно, он сильно ушибся»), не только самим пожалеть его, но и привлечь детей к проявлению сочувствия («пойди, погладь его, и он перестанет плакать»), подсказать, как надо помочь другим («помоги Сереже одеться, он маленький и не умеет сам») или оказать внимание взрослым («я устала, дай скорее мне стул, я сяду, отдохну»).

Нужно способствовать развитию **эстетических чувств**. Следует воспитывать любовь и интерес к музыке, пению, природе, художественному слову. Детям нужно говорить потешки, шутки-прибаутки, читать стихи и рассказывать сказки. Делая это, мы развиваем у них слуховую восприимчивость, чувство ритма.

Художественное слово радует их, вызывает разнообразные чувства и помогает лучше понять смысл стихотворения или сказки. Под воздействием художественного слова дети овладевают богатством звучания и форм родного языка. Подбирая для них книги, надо просматривать не только текст, но и картинки. То и другое должно быть не только доступно и интересно ребенку по тематике, но и отвечать художественным требованиям.

Нужно обогащать эмоциональную жизнь детей, расширять поводы для различных эмоциональных переживаний – радоваться успешно завершённому действию, хорошей постройке товарища, красивому букету и др. Воспитательница должна обращать внимание на художественно оформленные предметы, картины, красивую одежду, красоту окружающей природы, стихотворение. Соответствующим тоном подчеркивая, что именно в данном явлении красиво, она тем самым активно развивает эстетические чувства детей. Такие занятия, как музыкальные, рисование, занятия по развитию речи при правильном их проведении могут способствовать эстетическому воспитанию.

Музыкальные занятия. При правильном предшествующем музыкальном воспитании у детей третьего года музыкальная активность проявляется ярко и разнообразно: просят сыграть или спеть им любимые пьесы и песни, узнают по фортепианному вступлению знакомые мелодии, песни, включают любимую музыку в соответствующую самостоятельную игру (поют плясовую во время пляски, праздничную песню, маршируя с флажком, и т.д.).

При проведении музыкальных занятий перед воспитателями стоят следующие задачи: 1) развивать умение вслушиваться в музыку, различать контрастные особенности звучания (громко – тихо, высокие – низкие регистры), запоминать музыку;

2) побуждать детей к подпеванию и пению; 3) развивать умение связывать с музыкой движения (в сюжетных музыкальных играх, упражнениях и плясках); 4) учить детей простейшим совместным движениям.

Играя на инструменте – мирлитоне, металлофоне, гитаре, фортепиано, воспитательница приучает детей вслушиваться в мелодию песни, которую она поет. Перед исполнением сначала говорит детям, что будет петь, а потом просит их узнать, что она играет, например, «про кису», «про зайку». В дальнейшем она предлагает сказать, какую музыку они хотели бы послушать. Для занятия необходимо подбирать песни, простые по мелодии и содержанию и легкие в отношении звукового состава слов, чтобы малышам было легко подпевать и петь. Внимательно наблюдая за их поведением, поощряет попытки подпевать, но заставлять детей непременно участвовать в пении не следует.

Показывая движения под музыку, воспитательница должна обращать внимание на особенности музыки, от которых зависит тот или иной характер движений. Вначале дети выполняют движения по показу, затем показ все больше запаздывает, и, наконец, дети выполняют движения уже только под музыку.

Вопросы и задания для самоконтроля и самостоятельной работы студентов

1. Охарактеризуйте кризис третьего года жизни ребенка.
2. Разработайте рекомендации для родителей, практические советы по развитию активной речи детей.
3. Раскройте особенности физического, психического и личностного развития детей данного возраста.
4. Подберите тематику подвижных, сюжетных и др. игр.

5. Используя методические разработки, опубликованные в педагогической литературе и в результате собственного социологического обследования, составьте рекомендации для родителей на тему «Как правильно выбрать игрушку для ребенка раннего возраста?»

Библиографический список

1. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста / Н.М. Аксарина. – М.: Медицина, 1977.

2. Алиева Т.И. Программа «Истоки»: базис развития ребёнка-дошкольника / Т.И. Алиева, Т.В. Антонова, Е.П. Арнаутова; науч. ред. Л.А. Парамонова и др. – М.: Просвещение, 2003. – 335 с.

3. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1988.

4. Воспитание детей раннего возраста / под ред. Н.М. Аксариной. – М.: Медицина, 1969.

5. Воспитание и развитие детей раннего возраста / под ред. Г.М. Ляминой. – М.: Просвещение, 1981.

6. Воспитание и развитие детей раннего возраста / под ред. Л.Н. Павловой. – М.: Просвещение, 1986.

7. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста / под ред. С.Н. Новосёловой. – М.: Просвещение, 1985.

8. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1978.

9. Печора К.Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях: кн. для воспитателей детских садов / К.Л. Печора, Г.В. Пан-тюхина, Л.Г. Голубева. – М.: Просвещение, 1986.

10. Сестра-воспитательница яслей и младших групп детских садов / под ред. М.Д. Ковригиной. – М.: Медицина, 1977.

11. Штрасмайер В. Обучение и воспитание ребенка раннего возраста / В. Штрасмайер. – М.: Академия, 2002.

4. Методика проведения режимных процессов в группах раннего возраста

Важнейшим условием правильного развития детей является четкий, соответствующий возрасту и индивидуальным особенностям режим дня. Большинство педагогов, физиологов, медиков (Н.М. Щелованов, Н.М. Аксарина, И.А. Аршавский, Н.М. Фонарев и другие) определяют режим как основу жизни маленького ребенка.

Сон и бодрствование – два сопряженных состояния. От того, насколько активным был ребенок во время бодрствования, зависят характер засыпания, глубина и длительность сна. Если малыш хорошо выспался, то бодрствование, как правило, протекает активно. Если его укладывать спать, кормить, организовывать бодрствование в одно и то же время, то у него формируется система условных рефлексов на время приема пищи, укладывания, активной деятельности. Эта система условных рефлексов на время, которую И.П. Павлов назвал *динамическим стереотипом*, и составляет физиологическую основу режима. Сложившийся динамический стереотип заранее подготавливает организм к приему пищи в определенное время, сну, активной деятельности и тем самым экономит нервную энергию ребенка.

Режим – это рациональное распределение во времени и правильная взаимопоследовательность удовлетворения основных физиологических потребностей организма ребенка (сон, прием пищи, бодрствование), а также смена видов деятельности.

Бодрствование – это деятельное состояние коры головного мозга, которое поддерживается раздражителями из внешнего мира (И.П. Павлов).

Сон – это также активный процесс, поскольку многие нервные клетки во время сна находятся в активном состоянии. Но деятельность органов чувств в это время заторможена. Сон возникает в результате естественной усталости после достаточного по длительности (в соответствии с возрастом) бодрствования. Чередование сна и бодрствования – важное условие нормальной психической деятельности человека.

При составлении режима за основу берется предел работоспособности нервной системы ребенка, который меняется на протяжении раннего возраста многократно. Этот предел в разные возрастные периоды и определяет длительность бодрствования, количество дневного и ночного сна. При определении промежутков между кормлениями учитываются потребность в пище в том или ином возрастном периоде и особенности работы пищеварительной системы (табл. № 4).

На протяжении всего периода раннего детства режим меняется многократно. Так, на первом году он меняется 4 раза, на втором – 2 раза. На третьем – не меняется в течение года, но для проведения всех режимных процессов дети делятся на две подгруппы. В *первую (младшую)* входят дети в возрасте с 2 лет до 2 лет 6 месяцев, а также ослабленные. Во *вторую (старшую)* подгруппу входят дети в возрасте от 2 лет 6 месяцев до 3 лет. Все режимные процессы с первой подгруппой проводятся в первую очередь.

В условиях семьи и детского учреждения при составлении режима дня должны учитываться следующие моменты:

1. Возраст ребенка.
2. Здоровье и уровень физического и психического развития. (Ослабленные малыши живут по режиму более младших детей).
3. Сезонные изменения.

Таблица 4

Распределение бодрствования и сна в течение суток

Возраст	Кормление		Бодрствование		Сон		
	Количество раз	Перерывы между кормлениями	Максимальная длительность, в часах	Количество периодов	Дневной, в часах	Ночной, в часах	Всего в сутки, в часах
От 1 до 2,5–3 м.	7	3	1–1,5	4	2–1,5	11	18–17,5
От 2,5–3 до 5–6 м.	6	3,5	1,5–2	3	2–1,5	10–11	18–17,5
От 5–6 до 9–10 м.	5	4	2–2,5	3	2–1,5	10–11	16,5–16,5
От 9–10 до 1 года	5–4	4,5–3,5	2,5–3,5	2	Первый – 2,5, второй – 2	10–11	15,5–14,5
От 1 года до 1 года 6 м.	4	4,5–3,5	3,5–4	2	Первый – 2,5–2, второй – 1,5–1	10–11	14,5–13,5
От 1 года 6 м. до 2 лет	4	4,5–3,5	5–5,5	1	3	10–11	13,5–13
От 2 лет до 3 лет	4	4,5–3,5	5,5–6,5	1	2,5–2	10–11	12,5–12

Режим должен обеспечить суточное количество сна и бодрствования. Для детей, посещающих детское учреждение, режим составляется не только на время пребывания их в детском саду, но и для дома, т.е. на сутки. Четким соблюдением суточного режима в семье и детском учреждении обеспечивается суточное количество сна (ночной, дневной) и бодрствования. Родителям необходимо обеспечить ребенку достаточное количество ночного сна и обязательно предупредить воспитателя группы. Если сон малыша был по какой-либо причине нарушен, нужно увеличить дневной сон в детском саду, предупредив об этом педагога.

Показатели правильно составленного режима:

1. Отсутствие у ребенка отрицательных эмоций (плача, капризов, негативных реакций и т.д.).
2. Уровень деятельности малыша соответствует возрасту.
3. Он спокойно переходит от одного состояния к другому (от бодрствования ко сну и, наоборот), от одного вида деятельности к другому.
4. У ребенка хороший аппетит, глубокий сон.
5. Малыш принимает активное участие во всех режимных процессах и положительно к ним относится.

Сложным моментом в организации режима дня детей раннего возраста как в условиях семьи, так и в условиях детского учреждения является перевод детей *на новый режим*. Особенно труден переход с режима с двукратным сном на режим с однократным дневным сном, так как при этом меняется не только ритм, но и последовательность проведения всех режимных процессов. Перевод на новый режим должен осуществляться постепенно. Сначала сокращается длительность сна и увеличивается длительность бодрствования внутри старого режима, а затем сокращается количество дневных снов, но увеличивается

их длительность. Перевод детей на один дневной сон осуществляется после 1 года 6 месяцев.

О необходимости перевода ребенка на новый режим можно судить по его поведению:

– Он перестает спать днем; медленно засыпает, рано просыпается; засыпает перед кормлением или в период кормления.

– Теряет аппетит.

– Негативно относится к предложениям взрослого, неадекватно отвечает на них.

Ведущими педагогами (Н.М. Аксариной, Г.М. Ляминой, М.Ю. Кистякоской и др.) были сформулированы основные методические правила проведения режимных процессов:

1. Все режимные процессы должны быть направлены на своевременное и полное удовлетворение органических потребностей организма ребенка. Внимание взрослых сосредотачивается на воспитании у него положительного отношения ко всем режимным процессам (приему пищи, гигиеническим процедурам, занятиям, движениям, укладыванию на сон и т.д.). Для этого требования взрослого должны всегда совпадать с потребностями ребенка. Взрослый предлагает ему принимать пищу тогда, когда малыш голоден, спать, когда он устал, и т.д.

2. Интерес к режимному процессу у ребенка увеличивается, если он принимает посильное активное участие в нем. Например, в 10–11 месяцев держит ложку и пытается зачерпнуть пищу во время еды, в 2 года ест самостоятельно; в 1–6 месяцев стягивает с себя носки, шапку и т.п. В 2–3 года пытается самостоятельно раздеться, одеться и т.п.

Активно участвуя в режимных процессах, малыш может ошибаться, делать не так, как требует взрослый. Чаще всего это происходит от недостатка опыта и знаний. Очень важно, чтобы взрослый не заострял его внимание на неправильных поступках,

а учил, как надо сделать правильно. Например, во время кормления воспитатель заметил, что ребенок берет пищу из тарелки не ложкой, а рукой. Он подходит к нему и тихо говорит: «Миша, возьми ложку и кушай. Вот какой ты молодец, правильно держишь ложку».

3. Все режимные процессы должны использоваться взрослыми для воспитания ребенка.

Жизнь малыша проходит в постоянном чередовании сна, бодрствования, кормления. Важно все это использовать для его развития. С этой целью необходимо обговаривать все действия взрослого и ребенка, называть свойства предметов, явлений. Формировать нужные привычки и навыки поведения. Например, во время кормления взрослый не только формирует правила поведения, но и обогащает словарь воспитанников названием блюд, их качеств (кисель сладкий, молоко теплое, горячее и т.д.).

4. Организация режима в детском учреждении предполагает постепенное вовлечение детей в тот или иной режимный процесс (принцип постепенности). Например, перед кормлением воспитатель предлагает 2–3 детям убрать игрушки и вымыть руки, после чего дети садятся за стол и им тут же подают пищу, а в это время другие 2–3 детей моют руки и садятся за стол и т.д.

5. Перед каждым режимным процессом воспитатель дает установку. Например: «Скоро будем обедать. Сережа, Маша, уберите игрушки на место и пойдем мыть руки». Установка должна даваться за несколько минут до начала режимного процесса, с тем чтобы дети могли переключиться на новый вид деятельности.

Организуя режимные процессы, необходимо учитывать индивидуальные особенности детей. Например, при организации сна в первую очередь уложить ослабленных детей, детей,

быстро засыпающих, тех, кто спокойно ведет себя перед сном. Возбудимых, беспокойных при засыпании следует укладывать в последнюю очередь, с тем чтобы уделить им больше внимания (посидеть около них, погладить и т.д.).

При кормлении в первую очередь необходимо посадить за стол детей с повышенной пищевой возбудимостью. Тех, у кого плохой аппетит, лучше сажать за стол с детьми, активно принимающими пищу.

Для того чтобы правильно организовать режим в условиях дошкольного учреждения, необходимо четко распределить обязанности между воспитателем и помощником воспитателя группы.

Воспитатель выполняет режим дня группы, учитывая состояния отдельных детей, своевременно сообщает старшему воспитателю, медицинскому работнику детского сада о необходимости изменения режима некоторых малышей. Осуществляет гигиенический уход, оздоровительные мероприятия (умывание, закаливающие процедуры). Проводит кормление, прогулку, укладывает спать, следит за сном и пробуждением, обеспечивает полное удовлетворение потребностей ребенка, хорошее его самочувствие и своевременное формирование навыков, умений. Организует самостоятельную деятельность детей, проводит занятия, как индивидуальные, так и подгрупповые; обеспечивает активное поведение, своевременное развитие и воспитание положительных форм поведения воспитанников.

Помощник воспитателя работает в группе под непосредственным руководством воспитателя, помогает во всей работе с детьми при кормлении, укладывании на сон, подъеме со сна, туалете, на прогулке и при возвращении с нее, а также при проведении игр и занятий; отвечает за чистоту помещения, проводит уборку группы, проветривание и т.п.; выполняет всю техническую работу, необходимую для организации всех режимных процессов.

Итак, при организации режимных процессов ведущая роль принадлежит взрослому. Он создает условия, действует совместно с ребенком, подсказывает, показывает, как правильно сделать, поощряет, подбадривает его. Именно от взрослых (воспитателей, родителей) зависит, как будет развиваться ребенок, какое у него будет поведение, будет ли он организованным, самостоятельным, активным или наоборот.

Таблица 5

**Примерный режим для детей от 1 года до 2 лет
в детском саду и семье**

Режимные процессы	1 год – 1 год 6 м. мес.	1 год 6 мес. – 2 года
Пробуждение, туалет	6.00–7.00	6.30–7.00
Прием, игра	7.00–8.00	7.00–8.00
Туалет, завтрак	7.30–8.30	8.00–8.30
Игра	8.30–8.45	8.30–9.05
Занятие	8.45–9.05	9.05–9.25
Игра, постепенное укладывание	9.05–9.30	–
Сон (младшая подгруппа)	9.05–12.00	–
Сборы на прогулку, прогулка		9.25–11.00
Возвращение с прогулки		11.00–11.30
Постепенный подъем по мере пробуждения	11.30–12.00	–
Туалет, подготовка к обеду, обед	12.00–12.30	11.30–12.00
Сон (старшая группа)		12.00–15.00
Игры, занятия	12.30–15.00	
Постепенное укладывание, сон	15.00–16.30	–
Подъем, туалет, полдник	16.30–17.30	15.00–16.30
Игры, уход домой	17.00–19.30	16.30–19.15
Ужин дома	19.20	19.15
Ночной сон	20.00–6.00	20.00–6.30

Выше даны примерные режимы для осенне-зимнего периода. В летнее время режим в детском саду и семье несколько меняется. Увеличивается время пребывания на свежем воздухе. Занятия с детьми, игры переносятся на участок. Дети укладываются на ночной сон позже на 30–60 мин.

Таблица 6

**Примерный режим для детей от 2 до 3 лет
в детском саду и семье**

Режимные процессы	Время проведения
Прием детей, игры	7.00–8.00
Подготовка к завтраку, завтрак	8.00–8.30
Игры, занятия (по подгруппам)	8.30–9.15
Подготовка к прогулке, прогулка	8.50–11.30
Подготовка к обеду, обед	11.15–12.30
Подготовка ко сну, сон	12.30–15.30
Подъем, подготовка к полднику	15.30–16.30
Игры, занятия (по подгруппам)	16.30–17.00
Подготовка к прогулке, прогулка	17.00–19.00
Уход детей домой	19.00
Прогулка дома	19.00–19.30
Ужин дома	19.30
Подготовка ко сну, ночной сон	20.30

Организация и проведение режимных процессов. Организация сна. Нервная система ребенка раннего возраста отличается малой выносливостью и быстрой утомляемостью. Вот почему в этом возрасте большое внимание уделяется правильной организации сна, во время которого он должен полностью восстановить силы. А для этого сон должен быть полноценным, глубоким.

В дошкольном учреждении важно создать правильные условия для сна детей. Помещение, в котором они спят, должно быть тщательно проветрено, температура воздуха не должна превышать 18°C. Идеально, когда малыши спят на свежем воздухе. Детские кровати должны быть удобными для сна: с небольшим подъемом изголовья (плоская подушка), матрас умеренно мягкий. Воспитателю необходимо создать правильную обстановку перед укладыванием на сон. Надо исключить излишнее возбуждение детей (крик, шумные игры и т.п.). Важно заранее дать установку на сон: «Скоро будем спать. Давайте уберем игрушки. Они тоже устали и хотят отдохнуть. Молодец, Катенька, уложила куклу спать...» и т.п.

Уже с полутора лет дети могут принимать посильное участие в приготовлении ко сну. Однообразные, спокойные действия, связанные с раздеванием, успокаивают их. Воспитатель ласковым, спокойным голосом также настраивает на сон: «Какой Вовочка молодец, аккуратно сложил одежду. Иди ложись в кроватку». Следит, чтобы дети приняли удобную позу в кроватке, помогает укрыться одеялом, уложить руки малыша поверх одеяла. Поскольку не все дети засыпают сразу, то педагог помогает им заснуть: «Закрой глазки, Машенька, и тихо-тихо полежи. Повернись на бочок, Алешенька, и закрой глазки. Вот молодец».

Во время сна малыши должны находиться под постоянным контролем взрослых. Воспитатель наблюдает, как спят малыши, спокоен ли их сон. Хороший крепкий сон – показатель здоровья ребенка. Частые пробуждения, стон, разговор во время сна должны насторожить. Это может быть сигналом нездоровья ребенка, нарушения возбудимости нервной системы.

Важно не только, как засыпают и спят дети, но и то, как они пробуждаются. Не все и не всегда просыпаются бодрыми, веселыми. Есть малыши, которые просыпаются медленно, с плохим настроением. Их надо подбодрить, повысить настроение приветливыми словами, улыбкой: «Машенька проснулась, хорошо отдохнула, вот как у нее глазки блестят». Процесс подъема детей после сна должен быть постепенным. По мере пробуждения воспитатель предлагает детям потихоньку вставать, одеваться и идти в группу.

Общие требования к организации умывания, кормления, одевания. Развитие и воспитание личности в раннем возрасте происходит в так называемой «бытовой» деятельности: умывание, кормление, одевание и раздевание. Создавая условия для этой деятельности и общаясь с ребенком, педагог решает ряд задач воспитания:

– самостоятельности как относительной независимости от взрослого (ее предпосылкой является формирование на эмоциональной и наглядной основах элементарных орудийных действий);

– самостоятельных действий в бытовых процессах, что способствует развитию у детей самоуважения, чувства собственного достоинства. Через действия с предметами быта (полотенце, мыло, посуда, одежда, обувь и др.) закладываются основы будущей культуры труда, бережливости;

– навыков опрятности, культуры еды, что принято называть культурно-гигиеническими навыками. Они предохраняют здоровье ребенка, связаны с воспитанием его общей культуры;

– доброжелательного отношения друг к другу, так как в условиях детского сада при выполнении процессов самообслуживания возникает множество ситуаций, требующих от малышей личностных и «деловых» контактов.

Педагогу важно создать определенные условия для успешного решения вышеназванных задач. Вся обстановка для выполнения бытовых процессов должна быть приспособлена к росту ребенка. Все предметы, оборудование для элементарных трудовых действий (клеенка, фартучки, варежки, тряпочки и т.п.) должны иметь определенное место хранения, которое знают дети. Все это будет способствовать их самостоятельности.

Участие ребенка во всех процессах должно сопровождаться положительными эмоциями, иначе он становится невосприимчивым к педагогическим воздействиям. Поэтому важно, чтобы вода для умывания была теплой, а кран – на таком уровне, чтобы вода не затекала в рукав; мыло – такого размера, чтобы малыш смог его удержать в своих еще очень неумелых руках; посуда для еды привлекала бы своим внешним видом и т.п.

Все режимные моменты должны быть продуманы с точки зрения *постепенного включения детей в процесс* (индивидуально или по 2–3 человека), чтобы максимально обеспечить индивидуальный подход. Важно учесть, что есть дети медлительные или, наоборот, подвижные, и педагогу надо найти время для каждого, чтобы скоординировать их поведение.

Для обучения детей действиям с предметами быта педагогу необходимо самому четко представлять те способы

действия, которые он будет им давать. Все взрослые (педагоги и родители) должны знать эти действия, чтобы быть едиными в требованиях к ним. Для успешного обучения действию важно расчленить его на отдельные операции и показывать их в последовательности и неторопливо. *Взрослые должны взять за правило: сначала ребенок пробует совершать действие сам и только в случае его неудачной попытки оказывать помощь малышу.* Во многих действиях с предметами быта ребенок испытывает затруднения потому, что он еще слабо владеет собственным телом, его движениями (например, выдергивает руку из рукава одежды, не сгибая ее в локте и т.п.). Помощь взрослому заключается прежде всего в том, чтобы показать ему, как согнуть руку, куда поставить пальчики (например, при застегивании пуговицы), как ладонями обхватить переносимый предмет (например, тарелку, чашку), чтобы его не уронить, и т.п. Совершая с ребенком совместное действие, надо дать ему почувствовать «рисунок» движения руки (ладони, пальцев и др.). Кинестетическое чувство поможет потом воспитаннику самому контролировать характер, силу, направление «рабочего движения» (А.М. Сеченов) и будет способствовать развитию ловкости, сноровистости, что немаловажно для успеха в любой практической деятельности.

Общение взрослого с ребенком должно быть направлено и на *элементарное осознание выполняемых действий*. Несмотря на малый возраст, малыш на эмоциональном уровне воспринимает слова педагога о значимости чистоты рук, опрятности одежды и т.п. Это способствует формированию потребности быть чистым, опрятным. Общение должно также способствовать тому, чтобы ребенок установил связь между способом действия и получаемым от него результатом, что в дальнейшем

будет основой для самостоятельного контроля за совершаемым действием. Педагог обеспечивает положительный эмоциональный фон выполнения бытовых процессов, к месту и вовремя используя художественное слово. Большое значение в решении задач воспитания имеют игровые приемы поощрения правильных действий, упражнения в действиях на специальном материале (например, рамочки с застёжками, пуговицы, кнопки, шнурки и т.п.).

Содержание и методика проведения режимных процессов в детском саду и в семье одинаковы. Особенности зависят от числа детей. Подробно методика их проведения в условиях дошкольных учреждений изложена в работах Н.М. Аксариной, Г.М. Ляминой.

Исходя из общих подходов к проведению разных процессов в дошкольном учреждении, ниже приводятся конкретные рекомендации родителям из программы «Кроха». Этими рекомендациями могут воспользоваться и педагоги.

Кормление ребенка от 1 года до 2 лет. Что же нового является в процедуре кормления ребенка второго года жизни? Это возраст, когда он начинает есть самостоятельно. Некоторые дети могут есть ложкой довольно хорошо даже в 1 год. Но начиная с 1 года – 1 года 3 месяцев большинство из них активно стремятся делать это сами. Предоставьте им такую возможность. Не упустите это время, иначе в 2 года вы скажете: «Ты уже большой и должен есть сам», а ребенок начнет капризничать и требовать, чтобы его кормили.

Итак, с 1 года – 1 года 3 месяцев *побуждайте малыша есть самостоятельно и не запрещайте, если он стремится к этому сам.* Учите его правильным действиям:

– держать ложку в правой руке, а хлеб в левой;

- пищи на ложку брать немного, хлеб откусывать небольшими кусочками;
- слегка наклоняться над тарелкой;
- опускать ложку в тарелку плавно, не стуча о край;
- вытирать рот салфеткой во время еды и по ее окончании;
- намыливать руки мылом и мыть их круговыми движениями;
- вытирать руки полотенцем.

Садитесь есть вместе с ребенком, но перед этим скажите: «Сейчас мы с тобой будем обедать, но сначала руки вымоем». Выполняйте умывание *в замедленном темпе*, пусть малыш видит ваши действия, называйте их. Демонстрируйте ему и прием пищи, пусть ваше поведение будет примером.

Используйте совместное действие, обучая его держать ложку, брать ею пищу и т.д. Возьмите ручку малыша в свою и выполняйте нужное движение, пусть он почувствует его «рисунок». При этом приговаривайте: «Вот как Мишенька сам ест... пьет из чашки, намыливает ручки» и т.п.

Ребенок этого возраста, особенно до 1 года 6 месяцев, очень быстро устает, каждое из перечисленных действий требует от него больших физических и психических усилий, поэтому внимательно следите за ним во время еды и умывания и, *замечив признаки напряжения, усталости, помогите ему*: докормите и домойте ему руки.

Обратите внимание и на такое поведение ребенка: сначала он ест с аппетитом, ничто его не отвлекает, но вот он начинает играть ложкой, стучать ею по тарелке, даже переворачивать ее, уже не так охотно открывает рот, когда вы подаете ему пищу. Как поступить? Прежде всего, не раздражайтесь и не ругайте его, это может привести к потере аппетита. Такое поведение малыша

говорит о том, что он уже не так голоден, как вначале. Последуем совету доктора Б. Спока: «Если ребенок перестает обращать внимание на еду, стоящую перед ним, считайте, что он съел достаточно, уберите тарелку и спустите ребенка на пол. Если ребенок немедленно начинает хныкать, чтобы еду не убрали, как будто хочет сказать: «Вы меня не поняли, я еще не наелся», дайте ему еще одну возможность. Если вы всегда будете убирать еду, как только ребенок потеряет интерес к ней, он не будет играть раньше, чем насытится» [Цит. по: 6, с. 110].

Родителей часто огорчает плохой аппетит ребенка. В чем же дело, почему малыш плохо ест? Если он здоров, то потеря его аппетита – результат ваших ошибок. *Что же надо делать, чтобы его аппетит не вызывал у вас огорчений?* Прежде всего постарайтесь каждый раз *готовить малыша к приему пищи за несколько минут до кормления*: доброжелательно, ласково скажите ему, что сейчас он будет есть. Если он играет, не прерывайте его игры, а попробуйте сделать кормление ее продолжением: «Оленька, твоя дочка проголодалась, давай пригласим ее поесть с нами. Только не забудь помыть ей ручки». Ребенок должен сесть за стол с хорошим настроением, *не огорчайте его перед едой*.

Сервируйте стол красиво: постелите чистую салфетку, поставьте вазочку с бумажными салфетками, используйте красивую детскую посуду, желательно с рисунком. Все это привлекает внимание детей и повышает их аппетит. Если ребенок отказывается от еды или ест плохо, не пытайтесь накормить его насильно. Помните, что пища, съеденная без аппетита, не приносит пользы. И в этом случае попробуйте использовать игровые приемы: «Машенька, давай доедим кашку и посмотрим, не улетела ли птичка» (имеется в виду рисунок на доньшке тарелки).

Не забывайте, что *кормление вы можете использовать для развития ребенка*. Ведь во время его ваш малыш без специальных занятий овладевает необходимыми в жизни познаниями. Он узнает названия блюд, их вкусовые качества (кислое, сладкое, соленое), физические свойства (холодное, горячее, теплое), цвет, форму и т.д., если обговариваются действия, называются блюда, их качества. «Попробуй, Машенька, кисель. Он из клюквы, сладкий, розовый», «Посмотри, Сережа, какой помидор круглый, красный, а огурчик зеленый, длинный».

Итак, при правильном воспитании ребенок в 2 года:

- перед едой идет сам мыть руки, хотя, может быть, не всегда делает это умело;
- ест сам ложкой жидкую и густую пищу;
- обращает внимание на свое грязное лицо, руки, нос, дает взрослому знать об этом или сам пытается вытереться бумажной салфеткой, умыться;
- требует устранения беспорядка за столом (постелить салфетку, убрать крошки и т.п.).

Кормление ребенка на третье году жизни. Дети этого возраста стремятся к самостоятельности и могут быть самостоятельными. Для этого нужны определенные условия. Для умывания поставить к умывальнику скамеечку или табуретку, стоя на которой малыш сможет достать кран; полотенце дать короткое, чтобы ему легче было им вытираться; повесить его на доступной высоте, чтобы он мог снять и повесить его сам. Умывание должно вызывать у малыша приятные эмоции: вода должна быть не очень холодная и не затекать ему в рукава.

Для кормления поставить маленькие, по росту ребенка, стол и стулья; найти доступное для него место хранения предметов сервировки стола: салфеток (скатерти), посуды и др.

Он может сидеть и за общим столом, когда вся семья в сборе. В этом случае малыш, разумеется, ощущает значительность ситуации. Покажите ему пример культуры поведения за столом, не делайте замечаний при какой-либо его неудаче, неловком действии, незаметно помогите ему, похвалите за самостоятельность и аккуратность.

Привлекайте ребенка к участию в приготовлениях к еде: предложите ему поставить стул к столу, принести тарелку, ложку, постелить салфетку и т.п. Выполнение этих действий создает у него «установку» на прием пищи, положительно влияет на аппетит. Участие малыша в приготовлениях к еде имеет и другую положительную сторону – приучает его к труду и самостоятельности.

При кормлении продолжайте придерживаться тех же правил, что и на втором году жизни, но обратите внимание на культуру поведения за столом.

К трем годам ребенок может:

– есть спокойно, не торопясь и не отвлекаясь, соблюдая правила культуры еды;

– спокойно ждать, когда подадут следующее блюдо (но и вы не злоупотребляйте длинными паузами!);

– выражать свои просьбы словами («Подай, пожалуйста, салфетку», «Налей еще чаю» и т.п.);

– говорить «спасибо» после еды.

Одевание детей раннего возраста. Весь процесс предыдущего взаимодействия с малышом *подготавливал его позицию «я сам»*. Когда ему было всего 7–8 месяцев, он научился находить в ближайшем пространстве предметы одежды и обуви и пытался натягивать шапочку на голову, а ботинок на ногу, хотя из этого, конечно, мало что получалось. Малыш уже соотносил предмет и его назначение.

В 1 год 3 месяца – 1 год 6 месяцев ребенок активно «помогал» взрослому при одевании и раздевании: подавал руку, чтобы надеть варежку, поднимал голову при надевании шапки, платка, подавал маме вещи.

К двум годам активность малыша возрастает: он поднимает ручки, когда вы надеваете на него платье, свитер, просовывает руки в рукава пальто, которое вы держите, ноги – в колготки, носки, придерживаемые вами. Может самостоятельно снимать некоторые предметы одежды (шапку, платок, развязанный вами, носки, колготки), но очень неумело.

К 3–3,5 годам ребенок может сам одеться и раздеться.

Но некоторые родители думают: да зачем это ему, еще такому маленькому? Мама сама все сделает быстрее и лучше, а вот он вырастет, и все само придет. И получается, что в 3 года ребенок заявляет «я сам», но мы ему не позволяем сделать самому то, о чем в 5–6 говорим: «Ты уже большой, сам одевайся», а он капризничает, требует, чтобы его одевали и раздевали, сам делает это небрежно, плохо.

Застегивая пуговицу или снимая платье, малыш высовывает язык, пыхтит или, наоборот, задерживает дыхание, «помогает» себе всем телом. Безусловно, ему нелегко, ведь руки еще так непослушны, а действия так сложны и в то же время так интересны! Хочется с ними справиться самому.

Когда ребенок хочет действовать сам, когда его привлекают действия с предметами, когда он испытывает удовлетворение от самостоятельно выполненного действия, не следует ему мешать. Наверстать упущенное будет очень сложно.

Эти, на первый взгляд, элементарные действия самообслуживания создают большие возможности для развития малыша:

– крепнет его рука, она «учится» сгибаться и разгибаться во всех сочленениях, совершенствуется мелкая моторика кисти;

– развивается умение фиксировать взглядом движения рук, контролировать совершаемое движение зрительно, а затем и кинестетически, через «мышечное чувство»;

– ребенок учится различать и сравнивать особенности совершаемых действий, оценивать их качество, отличать правильное от неправильного, а значит, и исправлять их;

– развивается умение устанавливать связь между совершаемым действием и получаемым результатом.

Все перечисленные умения, приобретаемые ребенком в самообслуживании, важны для его успешного участия в любой продуктивной деятельности.

Итак, он хочет, но еще не умеет действовать с предметами – одеждой или обувью. *Все его внимание направлено на результат, а не на способ действия*, поэтому он стаскивает с себя платье (колготки, рубашку), а не снимает. Вот как, например, снимает колготки: взявшись за резинку, спускает их до колен и, не выпуская резинки из рук, стоя выдергивает сначала одну, потом другую ногу. В результате колготки обязательно вывернутся наизнанку. Взрослый, естественно, берет вещь из рук ребенка и сам начинает выворачивать ее и надевать на малыша. Поэтому, если мы хотим, чтобы малыш действовал сам и на положительном эмоциональном фоне, надо придерживаться принципа: *раздевание должно «готовить» одевание*, т.е. одежда и обувь должны быть сняты и положены таким образом, чтобы облегчить ребенку последующее одевание.

Ну и как же, например, снять и положить колготки, чтобы максимально подготовить самостоятельное их одевание? Прежде всего подчеркнем, что у ребенка должны быть стульчик, на котором он одевается и раздевается перед сном или идя на прогулку, а также вешалка для верхней одежды на уровне его роста.

Итак, снимаем колготки:

– стоя около стульчика спиной к сиденью, двумя руками держась за резинку, малыш спускает их ниже колен;

- садится на стул;
- берется одной рукой за пятку, а другой за носок чулка (вы, конечно, рассмотрите с ним, что на колготках есть пятка и носок);
- тянет поочередно чулки вниз.

Чтобы надеть колготки без проблем, надо определенным образом положить их на сиденье стула. Оказывается, если положить колготки на сиденье стула резинкой к краю и одним швом вверх (или резинкой к спинке стула и двумя швами вверх), то стоит взять их двумя руками за резинку и сесть на стульчик (не вертя в руках), то левый чулок окажется обязательно у левой ноги, а правый у правой. Теперь смело можно всовывать поочередно ноги в чулки, ошибок не будет.

Мы не случайно так подробно расписали, как проходят снятие и надевание колготок. Обратите внимание, сколько разных действий надо совершить, да таких, которые не позволят колготкам вывернуться наизнанку и не потребуют мучительных поисков, где левый, где правый чулок. Да еще надо знать, где у колготок резинка, чулки, пятка, носок, шов.

Если мы, взрослые, продумаем все действия ребенка, то облегчим очень сложный для него процесс, поможем ему стать самостоятельным. Ведь это нам, взрослым, легко из любого положения, не глядя, взять и надеть любой предмет одежды. Вот еще несколько советов, как действовать с одеждой и обувью (табл. 7). Талантливый нижегородский педагог Л.Н. Клевцова, придерживаясь этого принципа, достигала полной самостоятельности в процессах самообслуживания трехлетних малышей в условиях группы в 25–30 человек. Когда ребенок вырастет, он будет пользоваться и другими способами, но рекомендуемые здесь из-за своей простоты и доступности позволяют ему уже в раннем возрасте быть максимально самостоятельным.

Приемы обучения детей раздеванию

Порядок действий ребенка	Способы действий ребенка	Место ребенка, расположение вещей	Действия взрослого в помощь ребенку
Платье снять и повесить	Потянуть платье за ворот двумя руками вперед-вверх, высвобождая голову. Затем потянуть рукав за обшлаг, за конец рукава (не за плечо!) вниз сначала с одной руки, потом с другой. Рукава и все платье не должны при этом выворачиваться наизнанку	Стоя за спинкой стула, повесить на его спинку подолом вниз, застежкой вверх (если она сзади)	Расстегните пуговицы, если самостоятельные попытки ребенка оказались безрезультатными, направляйте движения его руки вперед-вниз при стягивании платья; вниз – при стягивании рукава. Покажите, как взять (за плечевые швы) вещь застежкой к себе или от себя, повесьте вещь вместе с ребенком, разглаживайте ее, приговаривая: «Не сомнется платьице, пока Оля спит»
Рубашку (мальчику) снять и повесить	Расстегнуть две верхние пуговицы; дальше – как платье девочки	Так же, как платье	Такая же помощь, как девочке
Пальто снять	Расстегнуть пуговицы, начиная с нижней (!); приспустить пальто с плеч; выдернуть одну руку из рукава, затем потянуть за обшлаг другой рукав свободной рукой	Стоя у вешалки, пальто повесить на отдельный крючок	Расстегните одну-две верхние пуговицы. Приспустите пальто с плеч сами; придержите его за спущенный рукав; помогите найти петельку, за которую надо вешать пальто

Окончание таблицы 7

Обувь снять и поставить	Ноги в обуви поставить вместе; наклоняясь, развязать шнурки (отстегнуть застежку и т.п.); ноги поочередно вынуть из обуви и поставить рядом с обувью так, чтобы она оказалась между ступнями ног	Наклонившись и не вставая со стула, рукой задвинуть под стул <i>сразу пару</i> обуви	Помогите расстегнуть обувь, если самостоятельные попытки ребенка не приводят к результату, покажите движение, каким, задвигается обувь под стул
Платье (рубашку) надеть	«Влезть» в платье (рубашку): ребенок, <i>не снимая</i> вещи со спинки стула (!), наклоняется и просовывает голову в ворот платья; затем выпрямляется и поочередно просовывает руки в рукава	Стоя за спинкой стула	Придержите подол, помогите ребенку сделать нужное движение руками, чтобы попасть в рукава
Обувь надеть	Выдвинуть обувь из-под стула одновременно (!); поставить между ступнями ног; вставить ноги в обувь; застегнуть	Сидя на стуле	Покажите, как выдвинуть обувь и поставить ее; как застегнуть

Не отступайте от принятого порядка и способов действий, поощряйте, хвалите ребенка за то, что он делает все правильно: «Вот как Машенька положила колготки на сиденье стула, резиночкой на краешек стула, шов наверху». За те действия, которые малыш начинает выполнять без напряжения, без усилия, хвалить не надо. На первых порах ему еще нужна помощь, но такая, чтобы не подавить у него стремления к самостоятельности. Совместным действием с ним чуть-чуть подправляйте его движения. Он должен почувствовать «рисунок» движения, которое приведет к желаемому результату.

Обратите внимание: *сначала действие совершается ребенком и лишь после неудавшейся его попытки вы приходите на помощь. Причем не делая за него, а способствуя самостоятельному действию.*

Постарайтесь сделать процесс одевания и раздевания приятным для него. *Поощряйте его стремление к самостоятельности.* Называйте предметы одежды, обуви. Можно прочесть соответственно действию потешку, называя имя малыша:

– Маша варежку надела: «Ой, куда я пальчик дела? Нету пальчика, пропал, В свой домишко не попал». Маша варежку сняла: «Поглядите-ка, нашла! Ищешь-ищешь и найдешь. Здравствуй, пальчик, Как живешь?».

Обыгрывайте действия ребенка. Например: «Тянем, потянем, вытянули ножку. Эту ножку в этот домик, эту ножку в другой домик» (надеваем туфли) и т.д.

Все это сделает процесс одевания и раздевания приятным для малыша и вызовет желание действовать самому. Обязательно *демонстрируйте ему бережное отношение к его вещам.* Например, расправьте платье на стуле: «Вот как повесим платье, чтобы не смялось. Красивое у Маши платье». Делайте это в самом раннем возрасте. Не думайте, что если ребенок еще не говорит, то он не поймет вас. По интонации голоса, по движениям рук с вещью он эмоционально уловит ваше отношение к ней.

Итак, малыш к 3–3,5 годам:

– охотно обслуживает себя сам, одевается, раздевается, не капризничает, не требует, чтобы за него это сделали вы;

– стремится к активности: «Я сам!», не позволяет вам сделать то, что он умеет;

– знает место каждой вещи и аккуратно их складывает определенным способом;

– бережно обращается с вещами, аккуратно ставит, кладет, вешает на место.

Все это – *результат того, что вы, любя своего малыша, правильно себя вели:*

- проявили терпение, внимание и доброжелательность;
- отвели специальное время для процессов самообслуживания и сделали их самоценным событием жизни ребенка;
- для каждой вещи определили постоянное место, способ хранения и действия с ней;
- оказывали помощь только в тех случаях, когда ребенок еще не мог справиться сам, руководствуясь правилом: я помогу тебе сделать самому;
- хвалили его только тогда, когда он достигал результата, прилагая усилия с определенным напряжением;
- замечали любое новое действие, освоенное ребенком, и хвалили за самостоятельность;
- выражали своим поведением бережное отношение к вещам.

Изучение режима дня ребенка. Хронометраж. Оценка соответствия режима возрастным особенностям детей должна включать анализ следующих обязательных моментов:

Режим питания (интервалы между приемами пищи и кратность).

Продолжительность и место занятия в режиме дня.

Продолжительность основных элементов занятий.

Время и кратность пребывания на воздухе.

Продолжительность и кратность сна.

Возможность обеспечения двигательной активности ребенка по его собственному желанию.

Обеспечение возможности игровой деятельности.

Наиболее информативным, доступным методом изучения режима является хронометраж, позволяющий установить длительность и последовательность выполнения основных видов и элементов деятельности детей. Он может быть индивидуальным и массовым. Для изучения различных режимных процессов используется поминутный хронометраж. Для этого в протоколе (табл. 8, 9) в течение каждой минуты фиксируется характер деятельности каждого ребенка.

Таблица 8

**Протокол поминутного хронометража занятия
(длительность 20 минут)**

Дата																			
Группа																			
Вид занятия																			
Ф.И. ребенка																			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
п	п	о	о	о	о	л	л	л	л	л	л	л	л	л	р	р	р	у	у
														v	v	v	v		

- П – подготовка рабочего места;
- О – объяснение и показ воспитателя;
- Л – выполнение задания;
- У – уборка рабочего места;
- Р – обсуждение полученных результатов;
- V – отвлечение от занятия.

**Протокол
реакции детей во время занятия (длительность 15 минут)**

Ф.И. ребенка	Время занятия				ИТОГО		
	1–5	6–10	11–15	16–20	В	Т	О
Рогов М.			О	В	1	–	1
Блинова К.			В	В	2	–	–
Дудина И.			В	ВВТТ	3	2	–
Всего					6	2	1

О – отвлечение от занятия;

В – реакция возбуждения;

Т – реакция торможения;

Анализ результатов хронометража позволяет выявить время развития утомления у большинства воспитанников; определить детей с повышенной утомляемостью и поэтому требующих внимания со стороны воспитателя, медицинского персонала и родителей. На основании хронометража вносятся коррективы в построение занятия.

**Вопросы и задания для самоконтроля
и самостоятельной работы студентов**

1. Что такое динамический стереотип?
2. Докажите значение правильно составленного режима дня для развития детей раннего возраста.

3. Назовите показатели правильно составленного режима; показатели перевода ребенка на новый режим.

4. Назовите основные методические приемы проведения режимных моментов.

5. Как часто меняется режим дня ребенка на протяжении раннего возраста.

6. Составьте тезисы индивидуальных консультаций для родителей:

- Режим ребенка в выходные дни;
- Режим больного и ослабленного ребенка;
- Режим дня – нужен ли он?

7. Проведите хронометраж самостоятельной деятельности детей второго, третьего годов жизни. Изменения в поведении малышей фиксируйте каждые 5 минут.

Хронометраж самостоятельной деятельности детей (фамилия, имя, возраст ребенка) _____

Время	Содержание	Взаимоотношения с др. детьми	Воздействие воспитателя
9.00			
9.05			
9.10			
и т.д.			

Делая письменный анализ хронометража, обратите внимание на следующие вопросы:

1. Виды деятельности ребенка.
2. Проявление избирательного отношения к тому или иному виду.
3. Место сюжетной игры среди других видов деятельности.
4. Форма общения с другими детьми.
5. Участие взрослого в деятельности ребенка, использование приемов комплексного воздействия на игру детей.

Библиографический список

1. Аксарина Н.М. Воспитание детей раннего возраста / Н.М. Аксарина. – М.: Медицина, 1977.

2. Алиева Т.И. Программа «Истоки»: базис развития ребёнка-дошкольника / Т.И. Алиева, Т.В. Антонова, Е.П. Арнаутова; науч. ред. Л.А. Парамонова и др. – М.: Просвещение, 2003. – 335 с.

3. Воспитание и развитие детей раннего возраста / под ред. Г.М. Ляминой. – М.: Просвещение, 1981.

4. Воспитание и развитие детей раннего возраста / под ред. Л.Н. Павловой. – М.: Просвещение, 1986.

5. Кононова И.М. Семинарские и практические занятия по дошкольной педагогике / И.М. Кононова. – М., 1989.

6. Кроха: пособие по воспитанию, обучению и развитию детей до 3-х лет: учеб.-метод. пособие для дошкол. образоват. учреждений и семейного воспитания / Г.Г. Григорьева, Н.П. Кочетова, Д.В. Сергеева и др. – М.: Просвещение, 2003.

7. Урунтаева Г.А. Как приобщить малыша к гигиене и самообслуживанию: пособие для воспитателей детского сада и родителей / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М., 1997.

5. Сенсорное воспитание детей раннего возраста

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования познавательное развитие предполагает одно из направлений работы – формирование представлений о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.). Конкретное содержание зависит от возрастных и индивидуальных особенностей детей, определяется целями и задачами Программы и может реализовываться в различных видах деятельности: (общение, игра, познавательно-исследовательская деятельность в раннем возрасте (1 год – 3 года), предметная деятельность и игры с составными и динамическими игрушками, экспериментирование с материалами и веществами (песок, вода, тесто и пр.). Развитие восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов, их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе – это сенсорное развитие ребенка.

Сенсорная культура составляет фундамент общего умственного развития ребенка, так как полноценное восприятие необходимо для успешного обучения ребенка в школе. Низкий уровень сенсорной культуры резко снижает возможность успешного обучения ребенка. Выдающиеся зарубежные ученые в области дошкольной педагогики (Ф. Фребель, М. Монтессори, О. Декроли), а также известные представители отечественной дошкольной педагогики и психологии (Е.И. Тихеева, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, Л.А. Венгер, А.П. Усова, Н.П. Сакулина и др) справедливо считали, что сенсорное воспитание, направленное на обеспечение полноценного сенсорного развития, является одной из основных сторон дошкольного воспитания.

Сенсорные эталоны – это выработанные человечеством представления об основных разновидностях каждого вида свойств и отношений: цвета, формы, величины предметов, их положения в пространстве, высоты звуков, длительности промежутков времени и т.д. Они возникли в ходе исторического развития человечества и используются людьми в качестве образцов, мерок, при помощи которых устанавливают и обозначают соответствующие свойства и отношения. Так, например, при восприятии формы эталонами служат представления о геометрических фигурах (круге, квадрате, треугольнике и др.), при восприятии цвета – представления о семи цветах спектра, белом и черном цветах. Каждый вид эталонов представляет собой не просто набор отдельных образцов, а систему, в которой разновидности данного свойства расположены в той или иной последовательности, так или иначе сгруппированы и различаются по строго определенным признакам.

Усвоение дошкольниками сенсорных эталонов начинается с того, что дети знакомятся с отдельными геометрическими фигурами и цветами в соответствии с задачами детского сада. Такое ознакомление происходит главным образом в процессе овладения разными видами продуктивной деятельности. Даже если ребенка специально не обучают выделять разновидности свойств, соответствующие общепринятым эталонам, то сам материал, с которым дошкольник действует при рисовании, конструировании, выкладывании мозаики, аппликации, содержит необходимые образцы. Когда взрослые помогают ребенку в выполнении рисунков, построек, они неизбежно называют основные формы и цвета. Усвоение сенсорных эталонов, так же как и формирование любых представлений о свойствах предметов, происходит в результате действий восприятия, направленных

на обследование разновидностей формы, цвета, отношений по величине и других свойств и отношений, которые должны приобрести значение образцов. Однако этого недостаточно. Необходимо еще, чтобы ребенок выделил те основные разновидности свойств, которые применяют в качестве эталонов, из всех остальных, начал бы сравнивать с ними свойства разнообразных предметов.

Необходимые условия для овладения общепринятыми эталонами создаются впервые в продуктивных видах деятельности. Когда перед ребенком ставят задачу воспроизвести в рисунке, конструкции, аппликации тот или иной предмет, он старается соотнести особенности этого предмета с особенностями имеющегося материала. Это заставляет ребенка по многу раз обследовать материал, ведет к запоминанию цвета красок, формы кубиков, элементов мозаики.

Поскольку, строя изображения разных предметов, дети каждый раз используют одни и те же краски, кубики, элементы мозаики, их свойства соотносятся со свойствами многих предметов, постепенно приобретая значение образцов, эталонов. Без специально организованного сенсорного воспитания дети обычно вначале усваивают только некоторые эталоны, например формы круга и квадрата; красный, желтый, зеленый и синий цвета, так как эти формы и цвета встречаются чаще других. Значительно позднее усваивают дети представления о треугольнике, прямоугольнике, овале, оранжевом, голубом, фиолетовом цветах.

Когда усвоены только некоторые эталоны, ребенок очень четко и точно воспринимает свойства предметов, которые с этими эталонами совпадают, но зато другие разновидности свойств, для которых эталоны еще не усвоены, воспринимает

неточно, а часто ошибочно. Малоизвестные свойства как бы подтягиваются к усвоенным эталонам, приравниваются к ним, происходит своеобразная генерализация свойств предметов. Так, ребенок, имеющий представление о квадрате, но не имеющий представлений о трапеции и прямоугольнике, воспринимает трапеции и прямоугольники как квадраты, если отличие от квадрата не слишком велико.

Точно так же, имея представление о желтом и красном цветах, но не имея представления об оранжевом, дети склонны оранжевые предметы воспринимать как желтые или красные. Трехлетние дети во многих случаях по желтому образцу подбирают только желтые объекты, а по оранжевому – и оранжевые, и желтые; по синему образцу они подбирают только синие, по голубому – и голубые, и синие. Особенно ярко это обнаруживается в случае, если образец сначала показывают детям, потом прячут и выбор надо производить по памяти.

Эти факты нельзя объяснить тем, что дети не различают желтый и оранжевый, синий и голубой цвета. По образцу знакомого цвета выбор производится правильно, по образцу малознакомого цвета – ошибочно. Причина заключается в том, что, получив, например, желтый образец, дети сразу же соотносят его с имеющимся у них эталоном и узнают как желтый. После этого они отбирают желтые объекты, а остальные без детального обследования их цвета просто отбрасывают, как «не такие». Оранжевый образец ставит ребенка в затруднительное положение. У него нет представления об оранжевом цвете, и он использует вместо него наиболее подходящий из имеющихся эталонов – желтый. Поэтому ребенок выбирает и совпадающие с образцом оранжевые и не совпадающие с ним, но совпадающие со знакомым эталоном желтые объекты.

Усложнение продуктивных видов деятельности ведет к тому, что ребенок постепенно усваивает все новые эталоны формы и цвета и примерно к четырем-пяти годам овладевает сравнительно полным их набором. С большим трудом усваивают дети представления о величине предметов. Общепринятые эталоны величины в отличие от эталонов формы и цвета имеют условный характер. Это меры, сознательно устанавливаемые людьми (сантиметр, метр). Система мер и способы их использования, как правило, не усваиваются в дошкольном детстве. Восприятие величины развивается у дошкольников на другой основе: дети усваивают представления об отношениях по величине между предметами. Эти отношения обозначают словами, которые указывают, какое место занимает предмет в ряду других (большой, маленький, самый большой и др.).

Обычно к началу дошкольного возраста дети имеют только представление об отношении по величине между двумя одновременно воспринимаемыми предметами (больше – меньше). Определить величину изолированного предмета ребенок не может, так как для этого нужно восстановить в памяти его место среди других. В младшем и среднем дошкольном возрасте у детей складываются представления о соотношении по величине между тремя предметами (большой, меньше, самый маленький). Они начинают определять как большие так и маленькие знакомые им предметы, независимо от того, сравниваются ли эти предметы с другими («слон большой», «муха маленькая»).

Совершенствование представлений о цветах приводит к усвоению цветовых тонов спектра. Ребенок узнает об изменемости каждого цвета по световому оттенку, о том, что цвета делятся на теплые и холодные, знакомится с мягкими, пастельными и резкими, контрастными сочетаниями цветов.

Представления о величине обогащаются, когда ребенок сопоставляет предмет с другими предметами разной величины. Кроме общих эталонов величины, у детей складываются представления об отдельных ее измерениях: длине, ширине, высоте. Все эти представления дети усваивают в процессе практической деятельности, повседневной ориентировки в окружающем и далеко не всегда эти представления могут быть осознаны и выражены словесно.

Усвоение сенсорных эталонов происходит не только по отношению к цвету, форме предметов, но и по отношению ко всем другим свойствам предметов и явлений. Так, в процессе речевого общения дошкольники усваивают образцы, соответствующие системе звуков родного языка, в процессе музыкальной деятельности – образцы звуковысотных и ритмических отношений и т. д. Последовательное ознакомление детей с разными видами сенсорных эталонов и их систематизацией – одна из основных задач сенсорного воспитания дошкольников. В основе такого ознакомления лежит организация действий детей по обследованию и запоминанию основных разновидностей каждого свойства. Эти разновидности должны приобрести значение эталонов. Выработка представлений об эталонных разновидностях свойств происходит в тесной связи с обучением детей рисованию, лепке, конструированию, музыкальными занятиями, т. е. с теми видами деятельности, которые выдвигают перед восприятием ребенка все более сложные задачи и создают условия, способствующие усвоению сенсорных эталонов.

Ознакомить детей с сенсорными эталонами – значит организовать запоминание ребенком слов, обозначающих основные разновидности свойств предметов. Слово-название фиксирует сенсорный эталон, закрепляет его в памяти ребенка, делает его

применение более осознанным и точным. Но это происходит только в том случае, если названия эталонов вводят на основе собственных действий ребенка по обследованию и применению соответствующих эталонов. В условиях, когда ребенку лишь показывают разновидности геометрических форм, цветов, отношения величин и добиваются запоминания их названий, слово, даже правильно употребляемое, не способствует совершенствованию представлений и восприятий ребенка-дошкольника. Ознакомление детей с сенсорными эталонами на протяжении дошкольного возраста постепенно углубляется.

Во-первых, детей знакомят со все более тонкими разновидностями эталонных свойств. Так, происходит переход от ознакомления с цветами спектра к ознакомлению с их оттенками; от ознакомления с основными геометрическими фигурами к ознакомлению с их вариациями по соотношению осей и сторон, величине углов и др.; от ознакомления с соотношениями предметов по общей величине к ознакомлению с соотношениями по отдельным протяженностям.

Во-вторых, детей знакомят со связями и отношениями между эталонами: порядком расположения цветов в спектре, последовательностью изменения оттенков по свету, разделением цветовых тонов на теплые и холодные, мягкими и контрастными сочетаниями цветов; делением фигур на округлые и прямолинейные, возможностью преобразования одних фигур в другие, последовательностью их изменения по пропорциям; объединением объектов в порядке убывания или нарастания их общей величины и отдельных протяженностей и т.д.

Особое значение приобретает сенсорное воспитание в восприятии музыкальной мелодии и звуков речи. Свойства звуков нельзя, подобно разновидностям формы или цвета,

представить в виде предметов, с которыми выполняют различные манипуляции – перемещения, прикладывание и т.п. Отношения звуков развертываются не в пространстве, а во времени, и это затрудняет их выделение и сравнение. Действия слухового восприятия формируются по тем же законам, что и действия восприятия зрительного, но это происходит в другой форме.

Внешние ориентировочные действия при обследовании свойств звуков заключаются в том, что ребенок подстраивает, приспособливает к этим свойствам свои движения, прежде всего движения голосовых связок. Он пропевает мелодию, проговаривает речевые звуки. Ребенок вначале слышит мелодию, слова слитно, нерасчлененно. Возможность улавливать свойства мелодии, вычленять звуки в слове возникает и развивается по мере того, как дошкольник сам овладевает умением изменять движения голосового аппарата в соответствии с особенностями слышимых звуков, воспроизводить их. В развитии слухового восприятия существенное значение имеют и движения рук, ног, всего корпуса. Подстраиваясь к ритму музыкальных произведений или стихов, движения помогают ребенку его вычленить.

Чувство ритма ребенок начинает активно проявлять и вне восприятия музыки или стихов, сам совершая ритмические движения и произнося слова в определенном ритме. Помогают ребенку движения рук и в восприятии отношения звуков по высоте, когда эти движения отражают звуковысотное движение мелодии, изменение высоты звуков. Значительных сдвигов в развитии звуковысотного слуха и чувства ритма уже у младших дошкольников можно добиться путем использования наглядных моделей. Так, например, ребенок овладевает умением более точно улавливать звуковысотные отношения, когда он изображает повышение и понижение звуков мелодии при помощи прыжков Петрушки по «лесенке» вверх и вниз.

Восприятию ритмических отношений помогает выкладывание цветных полосочек: более короткой полосочкой изображается более короткий, а более длинной – более длительный звук, полосочкой красного цвета – акцентированный, а полосочкой синего цвета – неакцентированный звук. Интериоризация действий слухового восприятия проявляется в том, что необходимость во внешних движениях и пространственных моделях постепенно отпадает. Однако в восприятии музыки и речи продолжают участвовать малозаметные, скрытые движения голосового аппарата, без которых обследование свойств звуков оказывается невозможным.

Остановимся подробнее на задачах сенсорного воспитания. В каждом возрастном периоде перед сенсорным воспитанием стоят свои задачи, формируется определенное звено сенсорной культуры.

Основными задачами сенсорного развития детей являются:

- формирование правильных сенсорных эталонов;
- формирование правильных перцептивных реакций (чувственных восприятий);
- приобретение навыков самостоятельно применения системы эталонов и верного реагирования на перцептивные процессы.

На первом году жизни основная задача состоит в предоставлении ребенку достаточного богатства и разнообразия внешних впечатлений, развитии внимания к свойствам предметов.

На втором–третьем году жизни задачи сенсорного воспитания существенно усложняются. У ребенка раннего возраста начинают накапливаться представления о цвете, форме, величине и других свойствах предметов. Важно чтобы эти представления были достаточно разнообразными.

Дети третьего года жизни уже могут выполнять элементарные продуктивные действия (выкладывание мозаики, нанесение цветowych пятен, складывание простейших предметов из строительного материала). К трехлетнему возрасту завершается подготовительный этап сенсорного воспитания ребенка и далее начинается организация систематического усвоения им сенсорной культуры.

Сенсорные ощущения классифицируются на:

- визуальные (зрительные);
- осязательные;
- обонятельные;
- слуховые;
- вкусовые.

Именно в соответствии с ними у ребенка формируются понятия о:

- размере;
- форме;
- цвете;
- звуках;
- вкусе;

Сенсорными эталонами для детей на раннем этапе развития принято считать:

- девять основных цветов спектра;
- пять геометрических форм (квадрат, треугольник, прямоугольник, круг, овал);
- три размера (величины) предмета (большой, средний, маленький);
- музыкальные ноты, звуки родного языка;
- четыре вкуса (сладкий, горький, соленый, кислый);
- два температурных определения (тепло, холодно);

- пять типов запаха (сладкий, горький, свежий, легкий, тяжелый).

В зависимости от возраста требования сенсорного воспитания предполагают следующие знания и умения.

Возраста 1,5–2 года:

- понимание и способность назвать 3–4 цвета, а также умение правильно подбирать их по образцу;
- ориентирование в размерах (величинах) предметов, способность разобрать и собрать трехразмерную матрешку;
- умение правильно собрать цветную пирамидку из 4–6 колец разного размера;
- способность правильно соотносить конфигурацию объемных фигур с плоскими;
- иметь начальные навыки рисования (проводить горизонтальные, вертикальные, короткие и длинные линии, а также внятно объяснять, что он нарисовал).

Возраста 2–3 года:

- понимание и способность назвать 6 цветов, а также правильно подбирать их по образцу;
- ориентирование в 3–5 контрастных величинах (размерах);
- умение собирать цветную пирамидку из 6–8 колец разного размера;
- способность правильно сформировать целый объект из 4–х частей (разрезанный рисунок, складные кубики);
- умение четко различать объемные предметы по форме (куб, шар, пирамида и т.д.), и плоские по очертанию (квадрат, треугольник, ромб, круг);
- умение рисовать в рамках листа короткие и длинные линии разного расположения.

Одной из задач познавательного развития в период раннего возраста является также обогащение сенсорного опыта детей.

От 1 года 6 месяцев до 2 лет необходимо:

– побуждать ребенка к разнообразным самостоятельным действиям с предметами (рассматривание, передвижение);

– учить соотносить предметы с их изображением и изображением с предметами;

– продолжать создавать условия для формирования сенсорного чувственного опыта путем зрительного, слухового, тактильного восприятия предметов ближайшего окружения, игрушек и дидактических материалов;

– обогащать предметную среду, доступную для восприятия ребенком разнообразия предметов;

– учить детей различать температуру предметов (горячий, теплый, холодный);

– продолжать учить дифференцировать продукты по вкусовым признакам (сладкий, кислый, горький, соленый);

– способствовать развитию представлений о цвете, форме, величине, пространстве, фактуре, силе звука;

– обращать внимание ребенка и называть ему свойства, доступные для восприятия цвета (красный, синий, желтый, зеленый), формы (шар, куб, кирпичик, призма) величины (большой, маленький, самый большой, поменьше, самый маленький, побольше), пространства (рядом близко, далеко, впереди, позади), фактуры (мягкий, твердый, гладкий), силе звука (громкий, тихий, высокий, низкий);

– побуждать обследовать самостоятельно предметы, развивать обследовательские действия;

– развивать по подражанию элементарные манипуляции с предметами, выполнять взаимосвязанные действия (открывать – закрывать, вынимать – вкладывать, накладывать – снимать);

– поощрять возникновение интереса к окружающим предметам;

– устанавливать связь слова с предметом и действием;

– направлять внимание на окружающие явления, доступные пониманию, устанавливать связь между явлениями;

– развивать способность предвидеть изменения, происходящие с предметом в результате действий с ним;

– продолжать формировать элементарные представления об основных свойствах цвета, формы, величины, пространства, фактуры, силы звука на основе чувственного опыта.

Развивать элементарные представления:

– о цвете (воспринимать разнообразные цвета; различать 4 основных цвета (красный, желтый, синий, зеленый); называть 1–2 цвета; отбирать одинаковые предметы одного названного цвета независимо от формы и величины);

– о форме (воспринимать разнообразные формы; различать контрастные формы (шар, куб, кирпичик, призма); называть 1–2 формы; определять форму независимо от величины и цвета);

– о величине (воспринимать разнообразные по величине предметы (различать 4 контрастных и промежуточных); правильно называть (большой и маленький); понимать: (самый маленький, самый большой, поменьше, побольше); выделять величину независимо от формы и цвета);

– о пространстве (воспринимать разнообразные по размерам пространства; различать расположение предметов относительно своего тела; понимать слова с пространственным значением (рядом, далеко, подалее, впереди, позади); правильно называть пространственные понятия (рядом, далеко); понимать наречия и предлоги (подалее, ближе впереди, позади, на, под, за, в);

– о фактуре (воспринимать разнообразные по фактуре и материалам предметы; различать предметы, контрастные по свойствам; понимать слова-характеристики (мягкий – твердый, гладкий – шероховатый); правильно называть (мягкий, твердый, гладкий); понимать название шероховатый; выделять свойства фактуры независимо от формы и величины предмета);

– о звуке (воспринимать разнообразные природные и искусственные звуки; различать контрастные звуки; понимать слова, характеризующие звуки (громкий – тихий, высокий – низкий).

Побуждать наблюдать и изучать признаки предметов:

– развивать способность различать и находить сходство, группировать, соотносить по признакам при выборе одного из нескольких параметров, узнавать предметы по сочетанию свойств (соотносить 1–2 предмета по цвету при выборе из нескольких цветов, узнавать предметы по сочетанию двух свойств (цвет и форма); соотносить 1–2 предмета по форме при выборе из нескольких представленных форм, узнавать предметы по сочетанию свойств (цвет, величина); соотносить 1–2 предмета по фактуре при выборе из нескольких параметров, узнавать предметы по сочетанию свойств (цвет, фактура);

– развивать ориентировочно-познавательную деятельность;

– формировать элементарные обследовательские действия (осматривать, ощупывать, поглаживать);

– развивать манипулятивные действия с трехместными предметами (вкладыши, матрешки, пирамидки) по подражанию на основе поэтапного показа, выполнять взаимосвязанные действия (раскладывать – собирать, открывать – закрывать);

– побуждать выполнять поисково-примерочные предметно-специфические действия, подсказываемые свойствами

предметов (втыкать, вынимать, нанизывать, накладывать, открывать, закрывать);

– способствовать освоению опосредованных действий с несложными предметами-орудиями на основе поэтапного показа и совместного действия со взрослым (катать по полу, возить за веревочку, двигать с помощью рукоятки, ставить друг на друга);

– привлекать элементарными словесными поручениями внимание к предмету, побуждать находить его в пространстве, управлять действиями с предметами на основе поэтапного показа и объяснения, поощрять вопросы и отвечать на них, устанавливать связь слова с предметом или действием;

– способствовать пробуждению интереса к окружающему: игрушкам (вкладыши, матрешки, пирамидки, кубы-вкладыши, доски с отверстиями разной величины и формы с комплектами вкладок, мозаики);

– в повседневной жизни побуждать наблюдать за разнообразием форм, цветов, пропорций предметов при восприятии окружающего (листья деревьев, цветы, облака, небо, краски в природе, узоры мороза на окне, цвет пейзажа).

От 2 до 3 лет задачами познавательного развития по обогащению сенсорного опыта являются следующие:

– продолжать обогащать сенсорный (чувственный) опыт, создавая условия для зрительного, слухового, тактильного восприятия предметов ближайшего окружения, игрушек и дидактических материалов;

– обогащать предметную среду, доступную для восприятия ребенком разнообразия предметов;

– способствовать расширению представления о величине, пространстве, фактуре, силе звука: обращать внимание ребенка и называть ему свойства, доступные для восприятия цвета

(красный, синий, желтый, зеленый, белый, черный), формы (шар, куб, кирпичик, призма, круг, квадрат), величины (большой, поменьше, маленький, самый маленький, побольше, самый большой), пространства (рядом, близко, далеко, впереди, позади, сверху, внизу), фактуры (мягкий, твердый, гладкий), силу звука (громкий, тихий, высокий, низкий);

– побуждать самостоятельно обследовать предметы;

– развивать манипуляции с предметами, используя показ и словесное задание, выполнять взаимосвязанные действия (открывать – закрывать, вынимать – вкладывать, нанизывать – снимать; побуждать использовать третий предмет-помощник (палочку, палочку с кольцом, молоточек, совок, лопатку);

– поощрять возникновение интереса к окружающим предметам; развивать способность предвидеть изменения, происходящие с предметом в результате действий с ним, устанавливать связь слова с предметом и действием, связь между явлениями;

– продолжать формировать элементарные представления об основных свойствах цвета, формы, величины, пространства, силы звука на основе чувственного опыта.

Развивать элементарные представления:

– о цвете (воспринимать разнообразные цвета, различать 6 основных цветов (красный, синий, желтый, зеленый, белый, черный); называть 4 цвета, понимать названия других цветов; выбирать из шести предметов 1–2 указанных цвета независимо от формы и величины);

– о форме (воспринимать разнообразные формы, различать контрастные формы (шар, куб, кирпичик, призма, круг, квадрат); называть 3–4 формы; определять форму независимо от величины и цвета);

– о величине (воспринимать разнообразные по величине предметы, два предмета резко контрастных по высоте, понимать слова «длинный – короткий», «высокий – низкий»; правильно называть большой и маленький предмет; понимать такие явления, как самый маленький, самый большой, поменьше, побольше; выделять величину независимо от формы и цвета);

– о пространстве (воспринимать разнообразные по размерам пространства, различать расположение предметов относительно своего тела, понимать слова со значением пространства (рядом, далеко, подальше, поближе, впереди, позади, вверху, внизу); правильно называть слова с пространственным значением (рядом, далеко, впереди, вверху, внизу); понимать наречия и предлоги (сбоку, подальше, поближе, около, на под, за, в, из-за, из);

– о фактуре (воспринимать разнообразные по фактуре и материалам предметы; различать предметы, контрастные по свойствам; понимать слова, характеризующие качество (мягкий – твердый, гладкий – шероховатый); правильно называть качества предметов (мягкий, твердый, гладкий, мягче, тверже); выделять свойства фактуры независимо от формы и величины предмета);

– о звуке (воспринимать разнообразные природные и искусственные звуки; различать контрастные звуки; понимать слова, называющие характеристики звука (громкий, тихий, тише, громче, высокий, низкий); правильно называть (громкий, тихий).

Побуждать наблюдать и изучать признаки предметов:

– развивать способность различать и находить сходство предметов, группировать, соотносить по признакам при выборе из нескольких параметров, узнавать предметы по сочетанию

свойств, обобщать однородные предметы по одному или нескольким признакам (соотносить 2–3 предмета по цвету при выборе из нескольких цветов; узнавать предметы по сочетанию 2–3 свойств; соотносить 2–3 предмета по форме, при выборе из нескольких представленных форм; соотносить 2–3 предмета по фактуре при выборе из нескольких параметров (цвет, фактура));

– продолжать развивать ориентировочно-познавательную деятельность (обследовательские и манипулятивные действия с предметами);

– привлекать словесными поручениями внимание к предмету, побуждать находить его в окружающей обстановке, выделять предмет с заданными свойствами, управлять действиями с предметами на основе словесных указаний при восприятии предмета;

– способствовать освоению опосредованных действий с несложными предметами-орудиями на основе слова с опорой на восприятие; учить использовать общепринятые орудия; учить понимать обозначение в речи действия с предметами. Развивать способность предвидеть изменения, происходящие с предметом в результате действий с ним, устанавливать связь слова с предметом или действием, связь между явлениями;

– способствовать пробуждению интереса к окружающему (игрушкам и дидактическим материалам, пособиям); поощрять вопросы и отвечать на них;

– в повседневной жизни побуждать наблюдать за разнообразием форм, цветов, пропорций предметов при восприятии окружающего (листья деревьев, цветы, облака, небо, краски в природе, узоры мороза на окне, цвет пейзажа).

Таким образом, уже в раннем детстве у ребенка накапливается определенный запас представлений о разнообразных свойствах предметов, представления начинают играть роль образцов, с которыми ребенок сравнивает свойства новых предметов в процессе их восприятия. В дошкольном детстве происходит переход от применения таких предметных образцов, являющихся результатом обобщения собственного сенсорного опыта ребенка, к использованию общепринятых сенсорных эталонов.

Вопросы и задания для самоконтроля и самостоятельной работы студентов

1. В процессе индивидуального общения с малышом выявите уровень его сенсорного развития. Зафиксируйте свои наблюдения по предложенной схеме:

Ф.И. ребенка _____ возраст _____

Признаки объектов	Называет признаки	Обобщает признаки	Какими владеет обследовательскими действиями
Цвет Форма Величина Другие признаки			

2. Проанализируйте, как решаются задачи сенсорного воспитания в разных видах деятельности детей. Находят ли отражение задачи сенсорного развития в планах воспитательной работы?

3. Что Вы понимаете под сенсорными эталонами?

4. В приложении 1 представлены игры и упражнения для формирования сенсорных эталонов (цвет, форма, величина и т. д.). Определите по целям и задачам, на какой возраст ориентирована каждая игра.

Библиографический список

1. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет / Л.А. Венгер. – М.: Просвещение, 1988.

2. Воспитание детей раннего возраста / под ред. Н.М. Аксариной. – М.: Медицина, 1969.

3. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: кн. для воспитателя дет. сада / под ред. Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б., Венгер; Под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1988. – 144 с.

4. Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста / под ред. С.Н. Новосёловой. – М.: Просвещение, 1985.

5. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников / под ред. Л.А. Венгера. – М.: Просвещение, 1978.

6. «Росток». Условия и методика развития ребенка. – М.: ТЦ Сфера 2016. – 272 с.

7. Психология детей от рождения до трех лет в вопросах и ответах. Методическое пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 128 с.

6. Организация адаптационного периода

Адаптация – это приспособление или привыкание ребенка к чужим для него условиям в непривычной среде. Результат адаптации бывает позитивным или негативным. Первый приводит к принятию требований и проявлению нужной линии поведения. Второй – к стрессу и внутреннему конфликту.

Нежелание идти в садик, капризы и плач по утрам, чрезмерная возбужденность, раздражительность или подавленность вечером, беспокойный сон, частые простуды – признаки переживаемого ребенком сильного стресса и трудностей адаптации. Подобные реакции на детский сад наблюдаются у большинства детей уже на 2–3 день посещения, однако могут проявиться и через неделю или даже через месяц, когда, как думают родители, ребенок уже *привык к садику*.

Как сделать *период адаптации ребенка* кратковременным и менее болезненным? Как помочь ребенку быстрее и легче привыкнуть к садику? В любом случае поступление ребенка в дошкольное учреждение – процесс сложный и для него самого, и родителей. Для малыша – это сильное стрессовое переживание, которое необходимо смягчить. Ему предстоит приспособиться к совершенно иным условиям, чем те, к которым они привык в семье. Четкий режим, отсутствие родителей, другой стиль общения, контакт со сверстниками, новое помещение – все эти изменения создают для ребенка стрессовую ситуацию, могут вызвать у малыша защитную реакцию в виде плача, отказа от еды, сна, общения с окружающими.

И педагоги, и родители должны понимать, насколько ответственен момент выхода ребенка в детский сад и какие серьезные последствия он может иметь. Чтобы привыкание ребенка

к ДОО было безболезненным, необходим комплексный подход к решению проблемы адаптации.

Предварительное знакомство с ребенком и родителями.

Прежде всего воспитателю нужно хорошо осознать необходимость совместной работы с родителями, которая должна начинаться до прихода малыша в ясли. Педагогу следует познакомиться с родителями, наладить контакт с ребенком в привычных для него домашних условиях. Если по какой-то причине посещение семьи затруднено, можно организовать встречу с ним на территории детского учреждения. Мама может в течение нескольких недель приводить сына или дочь на детскую площадку в то время, когда на ней играют дети, или в групповую комнату, где ребенок познакомится с игрушками, обстановкой. Такое посещение должно быть достаточно регулярным, но не длительным. Главное – заинтересовать малыша новой для него ситуацией, вызвать у него желание еще раз придти в ясли, предупредить появление страха перед посторонними людьми и новой средой.

Перед поступлением ребенка в ясли воспитателю следует обсудить с родителями ряд проблем: узнать его *распорядок дня*, поинтересоваться, как он пользуется туалетом, как засыпает и просыпается, в какое время лучше спит, умеет ли есть сам, какую пищу предпочитает, есть ли в семье ритуалы по поводу режимных моментов (например, укачивают его на руках, поют перед сном колыбельную песню, дают соску). Воспитатель должен познакомить родителей с распорядком дня в яслях, обсудить проблему его согласования с распорядком дня, принятым в семье, полученную информацию учитывать в процессе последующей индивидуальной работы с ребенком.

Воспитателю необходимо узнать, какой *тип общения* предпочитает малыш. Если превалирует эмоционально-личностное

общение с близкими, нужно посоветовать родителям побольше играть с ребенком в игры с предметами и сюжетными игрушками. Поинтересоваться, в какой степени ребенок владеет *навыками самообслуживания*. Если он привык, что все за него делают взрослые, нужно обратить внимание родителей на то, чтобы они поощряли в нем стремление сделать что-то самостоятельно, поддерживали желание самому есть, одеваться и пр.

Необходимо выяснить, как ребенок относится к *посторонним взрослым*. Если он пугается их, плачет, прячется за маму, отказывается от общения с ними, можно посоветовать родителям расширить круг общения малыша: приглашать в гости знакомых, ненадолго водить его к своим друзьям. Расширение круга общения в домашней обстановке будет воспитывать в нем доверчивость к людям, открытость, умение ладить с ними. Избавление от чрезмерной привязанности к родным поможет быстрее привыкнуть к новому окружению в яслях. Следует также узнать, умеет ли ребенок *общаться с другими детьми*. Если он испытывает трудности в этой сфере, нужно посоветовать родителям почаще водить его на детские площадки, приглашать в гости сверстников, налаживать совместную игру с ними.

Педагогические приемы, способствующие адаптации ребенка к яслям. Первая встреча малыша с воспитателем чрезвычайно важна для развития последующих взаимоотношений между ними. Поэтому главное для педагога на начальном этапе адаптации – наладить контакт. Легче всего установить его в группе в присутствии матери, которое на первых порах необходимо для ребенка. Воспитатель должен приветливо встретить малыша, помочь маме раздеть его, вместе с нею провести его в группу, познакомить с детьми, поиграть. Если мама по каким-

либо причинам не может надолго остаться с малышом, она предупреждает его, что уходит, но скоро обязательно вернется.

Для маленького ребенка очень важно постоянство среды. Он чувствует себя спокойнее, когда его окружают знакомые ему вещи. Задача взрослых – сделать первые дни его пребывания в яслях максимально комфортными, благоприятными для эмоционального благополучия. Облегчить переживание одиночества, уменьшить страх разлуки с родителями помогут любимая игрушка, бутылочка с соской, из которой он пьет дома, какая-нибудь вещь, принадлежащая маме или папе, небольшой семейный альбом. Их ребенок может хранить в своем шкафчике или в кроватке, играть с ними, когда захочет, засыпать с ними. Можно посоветовать родителям принести из дома одеяльце малыша, застелить им его кроватку. Или прикрепить к спинке кроватки фотографию мамы.

Часто в первые дни посещения яслей ребенок стремится к постоянному физическому контакту с воспитателем, не отпускает его от себя, что серьезно затрудняет работу взрослого, который должен уделять внимание всем детям, организовывать режимные моменты и пр. Проблема становится еще более сложной, если в группу поступают сразу несколько новичков. Тогда прием их должен проходить постепенно, не более 2–3 малышей в неделю.

Самое главное для воспитателя – завоевать доверие ребенка, его привязанность. Нужно дать ему почувствовать, что его понимают и принимают. Если же он не отпускает воспитателя от себя, постоянно зовет маму, педагог не должен игнорировать желание ребенка, а тем более поддразнивать его и ругать. Когда малыш обращается к взрослому со словами: «Мама придет», это означает, что на самом деле он не уверен

в этом, боится, что мама не вернется, ищет у воспитателя подтверждения своего самого большого желания. Поэтому на каждый вопрос: «Где мама?» нужно обязательно отвечать утвердительно, помогая малышу поверить в то, что он обязательно увидит свою маму. Ободрив малыша, воспитатель старается переключить его внимание на игрушки, предлагает рассмотреть, что находится в помещении; некоторое время играет с ним, затем предлагает ему поиграть одному, пообещав быстро вернуться. Свое обещание необходимо выполнить, тогда ребенок поймет, что взрослый всегда рядом. Если же он постоянно следует за педагогом, его можно подключить к своему делу, что позволит воспитателю выполнять свои обязанности, находиться рядом с малышом и в то же время постепенно увеличивать дистанцию между ним.

Если ребенок равнодушен к окружающему, ему следует уделить побольше внимания, подобрать такое занятие, которое отвлекло бы его от переживаний. Если малыш не откликается на предложения взрослого поиграть, воспитатель использует косвенные способы вовлечения его в ту или иную деятельность, например, садится рядом с ним и начинает рисовать картинку, лепить фигурку, разговаривать с куклой и т.п. Для таких случаев желательно иметь в группе привлекательные «загадочные» игрушки, которые вызывают особый интерес у детей. Интерес может вызвать также игра взрослого с другими детьми неподалеку от него. Для некоторых малышей эффективным способом снятия эмоциональной напряженности будут такие игры, как «Ладушки», «По кочкам», прятки и др.

Включение ребенка в распорядок дня группы следует проводить с особым вниманием к его индивидуальным предпочтениям.

Участие матери в процессе адаптации. Существует определенная последовательность формирования психологической автономности ребенка от мамы в группе. Прохождение каждого этапа зависит от его индивидуальных особенностей.

Воспитатель должен согласовать с мамой тактику ее поведения. Перед тем, как ребенок поступит в ясли, следует объяснить ей те трудности, с которыми малыш может встретиться в группе, предложить совместными усилиями облегчить их, обсудить последовательность ее поведения по отношению к дочери или сыну.

При первом посещении ребенком яслей становится ясным, необходимо ли ему присутствие мамы в группе. Есть дети, которые без особых проблем включаются в коллективную жизнь. В таком случае мама может сама ввести малыша в групповую комнату, попрощаться с ним и уйти. В первые дни не следует оставлять его в яслях на полный день, поскольку он может переутомиться в новой обстановке. Если же он плачет и не отпускает от себя маму, ей лучше остаться с ним на некоторое время, постараться ввести его в жизнь группы. Сначала она должна быть постоянно рядом с малышом, играть вместе с ним, рисовать, читать, разглядывать игрушки, не пытаясь отвлечь его на других детей. Таким образом, она в рамках режима, принятого в яслях, делает примерно то же самое, что и дома. Мама участвует в режимных процедурах, занятиях, играх, выходит с детьми на прогулку. Такая стратегия поведения сохраняется до тех пор, пока ребенок не перестанет бояться и не начнет отходить от мамы. Когда взрослые заметят, что он начинает ненадолго отходить от нее, чтобы поиграть с игрушками, которые находятся в отдалении, она продолжает оставаться в группе, издали наблюдая за первыми самостоятельными шагами малыша, в случае

необходимости приходит на помощь, организует совместные игры. Постепенно периоды отрыва от мамы удлиняются, ребенок все охотнее общается с воспитателем и сверстниками.

На следующем этапе адаптации он уже может отпустить от себя маму на достаточно долгий срок. В этот период у него появляются любимые игрушки и занятия, устанавливаются более близкие отношения с воспитательницей и детьми. Мама предупреждает его, что ей нужно отлучиться (пойти на работу, сходить в магазин), и обещает, что скоро придет. После этого она уходит и действительно быстро возвращается, чтобы ребенок не успел сильно огорчиться и не потерял доверия к ее обещанию. Важно, чтобы она обратила внимание малыша на свой приход, на то, что держит слово. Постепенно время отсутствия можно увеличить. Признаком завершения периода адаптации является хорошее физическое и эмоциональное самочувствие ребенка, его увлеченная игра с игрушками, доброжелательное отношение к воспитателю и сверстникам.

Таким образом, поступление малыша в детское учреждение часто сопровождается негативными проявлениями в его самочувствии и поведении: появляется эмоциональная напряженность, беспокойство или заторможенность; снижается активность по отношению к предметному окружению, инициативность в общении со взрослыми и сверстниками; нарушается аппетит, сон, возрастает восприимчивость к болезням. В зависимости от выраженности этих симптомов различаются три степени адаптации ребенка к детскому учреждению: легкая, средняя и тяжелая. В Приложении 2 представлена классификация адаптации.

Важнейшими факторами, определяющими характер протекания адаптационного периода в раннем возрасте, являются физическое состояние ребенка, его возраст, сформированность

общения со взрослыми и сверстниками, уровень развития предметной деятельности. Для облегчения адаптации педагоги должны создавать специальные условия: организуют предварительное знакомство с семьей, согласовывают режим и воспитательные воздействия педагогов и родителей, привлекают мать или близкого взрослого к участию в режимных моментах, прогулках, играх и занятиях группы, налаживают эмоциональные и деловые контакты с ребенком.

Вопросы и задания для самоконтроля и самостоятельной работы студентов

1. Какова стратегия поведения родителей в период адаптации ребенка к детскому учреждению?
2. Приведите примеры игр и занятий, помогающие снижению страха ребенка перед новой обстановкой, снятию его эмоционального напряжения.
3. Опишите педагогические приемы, игры, способствующие адаптации ребенка к яслям.
4. Составьте анкету для родителей с целью выяснения степени готовности малыша к детскому учреждению.
5. Сделайте подбор статей, освещающих проблематику адаптации детей раннего возраста к условиям ДОО.

Библиографический список

1. Аксарина М.Н. Воспитание детей раннего возраста / Н.М. Аксарина. – М.: Медицина, 1977.
2. Ватутина Н.Д. Ребёнок поступает в детский сад / Н.Д. Ватутнина. – М.: Просвещение, 1993.

3. Галигузова Л.Н. Педагогика детей раннего возраста / Л.Н. Галигузова. – М.: ВЛАДОС, 2007.

4. Жердева Е.В. Дети раннего возраста в детском саду / Е.В. Жердева. – Ростов н/Д: Феникс, 2007.

5. Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях / под ред. Р.В. Тонковой-Ямпольской и др. – М.: Медицина, 1980.

6. Тонкова-Ямпольская Р.В. Основы медицинских знаний / Р.В. Тонкова-Ямпольская, Т.Я. Черток, И.Н. Алфёрова. – М.: Просвещение, 1986.

7. Психолого-педагогическая диагностика детей раннего возраста

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее ФГОС или Стандарт) выдвигает ряд требований к дошкольному образованию, в частности к результатам освоения основной образовательной программы (ООП). Результаты освоения ООП дошкольного образования в соответствии с ФГОС определены в виде целевых ориентиров.

Предлагаемые Стандартом целевые ориентиры «не подлежат непосредственной оценке, в том числе в виде педагогической диагностики (мониторинга), и не являются основанием для их формального сравнения с реальными достижениями детей (п. 4.3), а также не могут служить основанием для оценки качества дошкольного образования. Но вместе с тем в Стандарте указано: «При реализации Программы может проводиться оценка индивидуального развития детей. Такая оценка проводится педагогическим работником в рамках педагогической диагностики...» (п. 3.2.3).

Необходимость проведения диагностирования отмечают и ученые в области дошкольного образования: Л.И. Божович, Л.А. Венгер, В.С. Мухина, Е.А. Стребелева и др. Кроме того, существует и реальная необходимость в оценке результатов освоения программы воспитанниками. Педагогическая диагностика поможет выявить проблемы в развитии детей и своевременно провести коррекционную работу. Результаты диагностики также помогут педагогам при самоанализе и планировании образовательной деятельности.

Стандарт дошкольного образования предполагает проведение двух видов диагностики: педагогической и психологической, каждая из которых имеет свои особенности, цели и задачи.

Педагогическая диагностика (мониторинг) развития детей проводится в произвольной форме на основе наблюдения за разными видами деятельности ребенка, а так же на основе анализа продуктов его деятельности (рисунков, работ по лепке, аппликации, построек, поделок и пр.).

В соответствии со Стандартом результаты педагогической диагностики могут использоваться для решения следующих образовательных задач:

- индивидуализации образовательной деятельности (при необходимости построение образовательной траектории развития ребенка, в том числе ребенка с ОВЗ, с целью профессиональной коррекции особенностей его развития);
- оптимизации образовательной деятельности педагога с группой детей.

Психологическая диагностика развития детей проводится педагогами-психологами или психологами, при этом необходимо согласие родителей (законных представителей) на участие

ребенка в данной диагностике. В отличие от педагогического наблюдения психологическая диагностика проводится психологом и предполагает не только наблюдение, но и использование специальных методик. Она помогает воспитателю выстраивать педагогический процесс наиболее эффективно, творчески подходить к обучению и воспитанию детей, обеспечивать условия для личностного развития каждого. Используется как для оценки актуального состояния ребенка, так и для выявления зоны ближайшего развития, которая дает представление о его потенциальных возможностях ребенка. Проведение такой диагностики при поступлении малыша в детское учреждение помогает определить пути и методы воспитательной работы педагогов и родителей в период адаптации.

Психологическая диагностика используется также как средство текущего контроля психического развития ребенка и для индивидуального консультирования по запросу родителей; помогает своевременно выявить задержки и отклонения в этой сфере, определить их причины и при необходимости выбрать соответствующие методы коррекции, предполагающие создание адекватных психолого-педагогических условий. Важность такой работы связана с быстрым темпом развития в период раннего детства, так как незамеченные вовремя или показавшиеся незначительными отклонения от нормального развития могут привести к выраженным сдвигам на последующих возрастных этапах. В раннем возрасте имеются более широкие возможности коррекции за счет большей пластичности детской психики, чувствительности ребенка к воспитательным воздействиям.

В отечественной науке первые диагностические методики разрабатывались в 20–30-е гг. XX в. и были нацелены на диагностику развития детей младенческого возраста. Психические проявления ребенка трактовались с позиции рефлексологического подхода как отражение определенных этапов созревания нервной системы. Н.М. Щелованов впервые сформулировал принцип, в соответствии с которым готовность функциональных структур мозга создает возможность появления тех или иных реакций, а факт их возникновения обуславливается соответствующими воспитательными воздействиями.

Одной из первых работ, посвященных диагностике развития младенца, является «Краткая диагностическая схема развития ребенка до 1 года» И.Л. Фигурина и М.П. Денисовой (1926). В 40-е гг XX в. Н.М. Щеловановым были разработаны «Показатели нервно-психического развития детей в первый год их жизни». Разработка содержала критерии для оценки уровня психического развития детей в возрасте от 2 до 13 месяцев. Данный комплекс нормативных критериев дополнен Н.С. Аксариной (1969). Возрастной диапазон исследования был расширен на детей от рождения до 3 лет. Позднее на кафедре физиологии развития и воспитания детей Центрального института усовершенствования врачей создали методическую разработку, рекомендуемую для использования в домах ребенка или яслях» (по материалам Н.М. Щелованова, М.Ю. Кистяковской, Э.Л. Фрухт, Г.В. Грिдневой и др.). Эти методики разрабатывались путем накопления банка данных, устанавливающих соответствие между реакциями ребенка и возрастом их появления, на основании чего выносилось суждение об особенностях психического развития детей в категориях соответствия или несоответствия норме развития.

Сходные основания были положены для диагностики нервно-психического развития малышей второго и третьего года жизни, разработанной К.Л. Печорой, Г.В. Пантюхиной и Л.Г. Голубевой (1986). При выявлении уровня нервно-психического развития ребенка раннего возраста оцениваются ведущие линии развития. Авторами разработаны показатели этих направлений ежемесячно на первом году жизни, поквартально на втором и по полугодиям на третьем году (Приложение 3).

Данная диагностическая методика получила широкое распространение в детских учреждениях нашей страны. Она достаточно удобна для использования как психологами, так и педагогами; опирается на богатый эмпирический материал, включает стандартизированные методики оценки знаний, умений и навыков ребенка в разных областях его развития (Приложение 4).

Вместе с тем при таком парциальном подходе трудно составить представление о целостном личностном развитии малыша, выявить особенности его мотивационной сферы, взаимоотношений с окружающими людьми, других личностных качеств.

Диагностика целостных форм психической активности, в которых реализуется и развивается личность, требует качественно иного подхода при разработке как показателей психического развития, так и самой процедуры диагностики. Для решения этой задачи необходима адекватная теоретическая позиция, которая, во-первых, позволяет представить в диагностической методике психическое развитие ребенка как процесс, имеющий собственную логику и закономерности, не выводимый из того, что составляет его необходимые предпосылки и условия (как, например, созревание функциональных структур центральной нервной системы); во-вторых, выделить в качестве предмета диагностики собственную активность ребенка в наиболее значимых для психического развития видах деятельности на каждом возрастном этапе.

Современные диагностические методики. Вариантом диагностики детей раннего возраста, построенной с учетом закономерностей их психического развития, является «Ранняя диагностика умственного развития» Е.А. Стребелевой (1994). Эта диагностика создана для выявления нарушений умственного развития детей раннего возраста и разработки методов коррекции. Исходной теоретической основой автора являются положения культурно-исторической концепции о ведущей деятельности и зоне ближайшего развития. За основу принято положение о том, что ведущей деятельностью в раннем возрасте выступает предметная деятельность, а основным способом усвоения общественного опыта – совместная деятельность со взрослым.

Диагностика Е.А. Стребелевой состоит из 10 методик, направленных на определение уровня умственного развития детей от 2 до 3 лет. В качестве основных параметров выделяются:

- принятие задания: согласие ребенка выполнить предложенное задание независимо от качества выполнения;
- способы выполнения задания: самостоятельное, с помощью взрослого (если ребенок может справиться сам), выполнение задания после обучения;
- обучаемость в процессе диагностического обследования: прямой показ и действие вместе с ребенком; показ с помощью жестов; выполнение подражания с помощью речевой инструкции);
- заинтересованное отношение ребенка к результату своей деятельности, а также и к конечному результату.

Все методики являются невербальными и могут применяться к детям с любым уровнем речевого развития. Задания

предлагаются с учетом постепенного возрастания уровня сложности, типа перемещения предметов в пространстве, соотнесение их по форме, величине, цвету. Ребенку предлагается поймать шарик, собрать и разобрать пирамидку, сложить картинку из частей, построить по образцу взрослого домик из палочек, нарисовать дорожку, цветочек и пр. Каждое задание оценивается по четырехбалльной шкале. При оценке учитывается зона ближайшего развития: любое задание предлагается выполнить малышу сначала самому, в случае затруднений – вместе со взрослым, который обучает его тому или иному действию, затем проверяет, может ли он действовать по подражанию, воспроизводить образец взрослого.

Данная методика является более надежным инструментом определения уровня психического развития, в том числе и умственного, по сравнению с выявлением актуального состояния той или иной его сферы. Определение зоны ближайшего развития дает возможность психологу наметить конкретные пути коррекционной работы с ребенком, выявить наиболее уязвимые области в его интеллектуальном развитии. Однако применение данной методики ограничено: она охватывает только одну сферу – умственное развитие и довольно узкий возрастной диапазон – только третий год жизни.

К числу диагностических разработок, созданных на основе культурно-исторической концепции психического развития Л.С. Выготского, относится «Диагностика психического развития детей от рождения до трех лет» (Е.О. Смирнова, Л.Н. Галигузова, Т.В. Ермолова, С.Ю. Мещерякова). В ней предпринята попытка реализовать целостный личностно ориентированный подход к оценке психического развития ребенка с позиций теории ведущей деятельности А.Н. Леонтьева, периодизации психического

развития Д.Б. Эльконина и концепции генезиса общения ребенка со взрослыми М.И. Лисиной. В рамках данного подхода уровень развития общения и ведущей деятельности отражает наиболее существенные характеристики общего психического развития ребенка и выступает адекватным предметом психологической диагностики. В соответствии с выдвинутыми положениями методики, предлагаемые в пособии, направлены на диагностику уровня развития соответствующей раннему возрасту формы общения ребенка со взрослым – ситуативно-делового общения и предметной деятельности как ведущей на этом этапе.

Основными параметрами, характеризующими уровень развития общения, выступают:

1. Уровень инициативности в общении как показатель стремления ребенка к общению.

2. Уровень чувствительности к воздействиям партнера как готовность воспринять инициативу другого человека, ответить на нее и перестроить свое поведение в соответствии с воздействиями взрослого.

3. Уровень владения средствами общения – конкретными действиями, с помощью которых ребенок осуществляет общение, и речью.

Первые два параметра характеризуют потребностно-мотивационную сторону общения, третий – его операциональную составляющую. Выделенные параметры оцениваются соответствующими показателями. В качестве основных параметров уровня развития предметной деятельности выделяются:

1. Операциональная сторона предметной деятельности, показателями которой выступают различные виды действий с предметами.

2. Потребностно-мотивационная сторона предметной деятельности – уровень познавательной активности ребенка. Ее показателями являются интерес ребенка к предметам, стремление к обследованию и действиям с ними, настойчивость, эмоциональная вовлеченность в деятельность.

3. Включенность предметных действий в общение со взрослым. Степень принятия его помощи и поддержки, возможность влияния взрослого на самостоятельные действия ребенка являются важнейшими показателями потенциальных возможностей самого малыша.

На третьем году жизни ребенка диагностируется уровень развития отдельной ветви предметной деятельности процессуальной игры, которая ложится в основу развития ведущей деятельности на последующем возрастном этапе, сюжетно-ролевой. Основными параметрами процессуальной игры выступают:

1. Операциональная сторона – характер игровых действий.

2. Потребностно-мотивационная сторона – инициативность в игре, длительность в ней, эмоциональное состояние ребенка в ходе игры.

3. Воображение как способность использовать в игре символические замещения.

4. Принятие ребенком игровой инициативы взрослого.

Характерной чертой диагностических ситуаций, разработанных в данном пособии, является их включенность в реальный контекст жизни ребенка – его свободную индивидуальную и совместную со взрослым деятельность.

Оценка результатов диагностики производится на основе комплексного качественного анализа поведения малыша, что позволяет определить актуальный уровень его психического

развития, своевременно выявить задержки и отклонения, определить зону его ближайшего развития.

Правовые, этические и профессиональные аспекты применения психологической диагностики в практике образования связаны с рядом серьезных проблем правового, этического и профессионального характера.

Изначально диагностика психического развития создавалась с гуманными целями – помочь детям с аномалиями или трудностями в развитии и по своему назначению была призвана служить индивидуализации воспитания и обучения. Однако в связи с широким распространением психологической диагностики (особенно тестирования) в практике образования произошла подмена этих целей. Диагностика стала использоваться преимущественно для селекции и сегрегации детей – отбора в образовательные учреждения и распределения на группы (с замедленным и ускоренным темпами развития, с уклоном в то или иное направление развития и др.). Такая практика фактически нарушает право ребенка на образование и право родителей на выбор образовательного учреждения для своих детей, что закреплено в Законе РФ «Об образовании» и в Законе «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (ст. 9). В соответствии с этими законами и Международной конвенцией о правах ребенка все дети признаются равными в своих правах, и учреждения образования не должны ущемлять их права.

Как с правовой, так и с этической точки зрения результаты диагностики недопустимо использовать для определения одних детей в группу способных, а других в группу слабых. Это может привести к устойчивым искажениям в их личностном развитии, формированию «комплекса непригодности» или «привилегированности». Помимо правовых существуют научно обоснованные

ограничения на применение психологической диагностики с целью отбора детей в образовательные учреждения и их распределения на группы. Одно из них связано с проблемой надежности диагностических методов. Доказано, что результаты тестирования не могут достоверно прогнозировать дальнейшее развитие ребенка и успешность его обучения. Особенно это касается отрицательных результатов, так как при благоприятных психолого-педагогических условиях «неспособный» может достигнуть такого же успеха в обучении, как и дети, получившие высокие баллы при тестировании. Кроме того, при проведении диагностики часто не учитывается, что тесты очень чувствительны к уровню социализации испытуемого. Так, при использовании тестов, направленных на диагностику интеллекта, диагностируется не столько уровень интеллектуального развития, сколько уровень социализации ребенка. На результаты тестирования также могут оказывать негативное влияние условия проведения диагностики (незнакомая обстановка, незнакомый взрослый, отсутствие матери и пр.) и такие особенности ребенка, как тревожность, застенчивость и пр.

Другое ограничение связано с опасностью ранней специализации детей в ущерб их целостному всестороннему развитию. Например, помещение малыша в образовательные учреждения (мини-школы, прогимназии и пр.) с уклоном в интеллектуальное обучение может препятствовать развитию его гуманитарных способностей.

Правовой и этический аспекты использования психологической диагностики в сфере образования тесно связаны с проблемой профессиональной компетентности специалистов, проводящих диагностику в детских учреждениях. Квалифицированный специалист должен иметь базовое психологическое

образование, пройти специальное обучение по использованию диагностических методов, иметь опыт практической работы. В противном случае неизбежны серьезные ошибки, которые приводят либо к бесполезности диагностической работы, либо к ее вредным для ребенка последствиям. К таким ошибкам относится некритическое использование зарубежных методик, основанное на непонимании влияния фактора культуры на их результаты. Применение методик без проверки на валидность, надежность и репрезентативность в других социокультурных условиях может привести к неадекватным выводам, равно как и применение валидизированных методик, если их использует недостаточно квалифицированный специалист. Вредные последствия могут иметь «доморощенные», не прошедшие серьезной проверки диагностические методики, которые самостоятельно изобретаются людьми, не имеющими необходимого уровня профессиональной подготовки. Психолог должен не только хорошо владеть диагностическими методами, но четко представлять себе цель их проведения, понимать, каким образом будут использованы их результаты. Диагностика, проводимая в детском учреждении, не должна быть бесцельной, превращаться в форму отчетности, не приносящей практической пользы.

Психолог обязан соблюдать при этом этические и правовые нормы, нести личную ответственность за результаты диагностики, препятствовать их использованию в качестве инструмента манипуляции ребенком или родителями, основания для негативной характеристики ребенка в беседах с ними, а тем более – для исключения его из детского учреждения.

Диагностическое обследование ребенка не должно проводиться без согласия родителей. Они должны знать, что будет

проводиться с малышом, зачем и как будут использоваться результаты. Полученная в ходе диагностического обследования информация о ребенке должна быть конфиденциальной и в то же время результативной – послужить основанием для создания благоприятных условий его развития в семье и в детском учреждении.

Особые правила следует соблюдать в отношении самой процедуры диагностики. Принципы ее должны быть подчинены законам взаимодействия взрослого с ребенком, в котором оба выступают в качестве равноправных партнеров, а необходимым условием – эмоциональный комфорт ребенка, установление с ним доверительных отношений. Диагностические пробы надо проводить в привычной для малыша обстановке, включать их в контекст интересных для него видов деятельности.

Вопросы и задания для самоконтроля и самостоятельной работы студентов

1. Раскройте цели и задачи психологической диагностики в воспитании детей раннего возраста.

2. Проанализируйте методики, направленные на диагностику их развития с точки зрения личносно ориентированной модели воспитания.

3. Обоснуйте необходимость ограничений на использование психологической диагностики в образовательном процессе.

4. Назовите линии развития детей 2, 3 годов жизни, перечислите эпикризные сроки.

5. Определите уровень нервно-психического развития детей, группу развития и дайте назначения на следующий возрастной период:

Ситуационная задача 1. Вадим, 2 г.

№	Показатели развития	Уровень нервно-психического развития	Группа развития	Назначения на следующий возрастной период
1	Понимает несложный сюжет на картинке			
2	Пользуется лепетом, отдельными облегченными словами			
3	Ориентируется в четырех контрастных формах предметов			
4	Появляются первые отобразительные действия			
5	Идет по приподнятой доске			
6	Ест жидкую пищу			

Ситуационная задача 2. Марина, 2 г. 6 м.

№	Показатели развития	Уровень нервно-психического развития	Группа развития	Назначения на следующий возрастной период
1	Понимает короткий рассказ взрослого без показа событий, бывших в опыте ребенка			
2	При общении со взрослыми использует трехсловные предложения			
3	Подбирает по образцу три контрастных цвета			
4	Игра носит сюжетный характер, ребенок отражает из жизни окружающих взаимосвязь и взаимопоследовательность действий (двух-трех)			
5	Перешагивает через препятствия чередующимся шагом			
6	Частично надевает одежду (ботинки, носки, шапку) с небольшой помощью взрослого			

Ситуационная задача 3. Даша, 1 г. 9 м.

№	Показатели развития	Уровень нервно-психического развития	Группа развития	Назначения на следующий возрастной период
1	Понимает короткий рассказ взрослого без показа о событиях, бывших в опыте ребенка			
2	При общении со взрослыми произносит трехсловные предложения			
3	Подбирает по образцу три контрастных цвета			
4	Воспроизводит несложные сюжетные постройку (ворота, скамейка, дом)			
5	Ходит по ограниченной приподнятой поверхности (ширина 15–20 см)			
6	Частично надевает одежду (ботинки, носки, шапку) с небольшой помощью взрослого			

Ситуационная задача 4. Сережа, 1 г. 9 м.

№	Показатели развития	Уровень нервно-психического развития	Группа развития	Назначения на следующий возрастной период
1	Понимает несложный сюжет на картинке			
2	Лепечет, использует отдельные облегченные слова			
3	Ориентируется в четырех контрастных формах предметов			
4	Появляются первые отобразительные действия			
5	Идет по приподнятой доске			
6	Ест жидкую пищу			

Библиографический список

1. Аксарина Н.М. Контроль за развитием и поведением детей раннего возраста / Н.М. Аксарина, С.М. Кривина. – М., 1970.

2. Галигузова Л.Н. Педагогика детей раннего возраста / Л.Н. Галигузова. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 301 с.

3. Пантюхина Г.В. Диагностика нервно-психического развития детей первых трех лет / Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Э. Фрухт. – М., 1983.

4. Печора К.Л. Развитие и воспитание детей раннего и дошкольного возраста: актуальные проблемы и их решения в условиях ДОУ и семьи / К.Л. Печора. – М.: Скрипторий, 2003, 2006.

5. Печора К.Л. Контроль за развитием и поведением детей, планирование занятий с детьми раннего возраста: метод. реком. / К.Л. Печора, В.М. Сотникова. – М., 2000.

**Примерные вопросы к итоговому тестовому контролю
«Развитие и воспитание детей раннего возраста»**

1. Что необходимо учитывать при назначении режима ребенка?

- 1) индивидуальные особенности;
- 2) климатические особенности;
- 3) возраст;
- 4) состояние здоровья;
- 5) уровень нервно-психического развития.

2. Укажите наиболее важные показатели необходимости перевода малыша на следующий возрастной режим:

- 1) возраст;
- 2) длительное засыпание;
- 3) плач после кормления;
- 4) активность перед сном (в конце бодрствования);
- 5) отказ от последнего дневного сна.

3. Что является ведущим в развитии движений детей в возрасте 7 месяцев?

- 1) умение садиться;
- 2) сидение;
- 3) ползание;
- 4) умение вставать.

4. Пример: ребенок хорошо лепечет, на вопрос «где?» отыскивает глазами предмет, находящийся, например, на стене; сидит, если его посадят; лежит на животе, но не переворачивается, не подползает. **Определите уровень развития ребенка шести месяцев:**

- 1) соответствует возрасту;

- 2) выше нормы;
- 3) задержано развитие движений;
- 4) развитие понимания и активной речи соответствует семи месяцам;
- 5) отстает в развитии.

5. До какого возраста наличие только «комплекса оживления» как ответной реакции на общение со взрослым является показателем нормального нервно-психического развития?

- 1) 3 мес.;
- 2) 4 мес.;
- 3) 5 мес.;
- 4) 6 мес.;
- 5) 2-е полугодие первого года жизни.

6. Какой из перечисленных психолого-педагогических параметров окажет преимущественное положительное влияние на исход адаптации к ДООУ?

- 1) опыт совместной деятельности со взрослым;
- 2) отсутствие отрицательных привычек;
- 3) наличие опыта общения со сверстниками;
- 4) сформированные возрастные навыки;
- 5) не имеет значения.

7. Выберите ведущий показатель, по которому можно судить о том, что ребенок адаптировался к дошкольному учреждению:

- 1) полное отсутствие отрицательных эмоций;
- 2) хороший аппетит;
- 3) контакт с воспитателем;
- 4) хороший сон;
- 5) контакт с детьми.

8. Пример: ребенок понимает название окружающих предметов и действий; лепечет, произносит облегченные слова; ориентируется в 2 контрастных величинах предметов; воспроизводит разученные действия; самостоятельно ест густую пищу. **Определите уровень нервно-психического развития ребенка 1 г. 6 мес.:**

- 1) 1 г. 6 мес.;
- 2) 1 г. 3 мес.;
- 3) 1 г. 9 мес.

9. Какой показатель умственного развития (игры) ребенка 1 г. 6 мес. используется для решения вопроса о норме или задержке развития данной функции?

- 1) воспроизводит разученные действия;
- 2) отображает отдельные действия;
- 3) игра носит сюжетный характер;
- 4) наличие элементов ролевой игры.

10. Выберите информативный показатель психического развития ребенка 2 лет, наиболее чувствительный к влиянию неблагоприятных факторов (социальных и биологических):

- 1) формирование навыков самостоятельности;
- 2) развитие активной речи;
- 3) развитие общих движений;
- 4) формирование игры;
- 5) развитие понимания речи.

11. О чем свидетельствует задержка в умении ребенка ориентироваться в цвете?

- 1) недостаточная общая двигательная активность;
- 2) незрелость структур и функций мозга;
- 3) задержка речевого развития;
- 4) не получают соответствующего обучения.

12. Занятия на развитие наглядно-образного мышления для ребенка 4 лет:

- 1) игры с водой;
- 2) работа по образцу (с мозаикой, лего, конструктором);
- 3) разрезные картинки из 3–4 частей;
- 4) рассказ по картинке.

13. Какие рекомендации надо дать по воспитанию ребенка 2 лет, который пользуется в основном облегченными словами?

- 1) запретить пользование облегченными словами;
- 2) стимулировать использование облегченных слов, говорить на языке, которым пользуется ребенок;
- 3) чаще общаться с малышом;
- 4) при индивидуальном общении давать образцы для подражания: одновременно с облегченными словами – слова, произнесенные правильно.

14. Укажите основные условия для формирования потребности в речевом общении у детей второго года жизни:

- 1) обеспечение двигательной активности ребенка;
- 2) проведение специальных занятий по развитию речи;
- 3) поддержание любого обращения малыша ко взрослому;
- 4) перевод ребенка в речевые контакты со взрослыми.

15. К какому возрасту появляются элементы ролевой игры?

- 1) 2 г.;
- 2) 2 г. 6 мес.;
- 3) 3 г.;
- 4) 3 г. 6 мес.;
- 5) 4 г.

16. Выберите ведущие средства формирования положительных черт характера детей третьего го года жизни:

- 1) пример взрослого;
- 2) пример другого ребенка;
- 3) чтение и рассказывание книг с нравственным содержанием;
- 4) похвала взрослого при хороших поступках ребенка;
- 5) самостоятельные положительные действия при побуждении взрослого.

17. Пример: ребенок употребляет сложные предложения; появились вопросы «когда?», «почему?»; подбирает предметы 4 цветов к образцу; в игре отображает несколько последовательных действий (более 2–3); одевается самостоятельно; пользуется салфеткой.

Определите уровень развития ребенка 3 лет:

- 1) I гр. нормальное развитие;
- 2) I гр. ускоренное развитие;
- 3) II гр. 1 степень;
- 4) III гр. дисгармоничное развитие;
- 5) IV гр.

18. Когда у ребенка появляется умение самостоятельно есть густую пищу ложкой?

- 1) с 12 мес.;
- 2) с 1 г. 1 мес.;
- 3) с 1 г. 2 мес.;
- 4) с 1 г. 3 мес.;
- 5) с 1 г. 6 мес.

19. Какая из функций кожи у детей развита лучше, чем у взрослых:

- 1) дыхательная;
- 2) выделительная;
- 3) витаминообразующая.

20. Когда начинать занятия массажем и гимнастикой здоровому ребенку раннего возраста?

- 1) с рождения;
- 2) с 1 мес.;
- 3) с 1,5 мес.

21. Какая задача является ведущей при составлении гимнастических комплексов для детей раннего возраста?

- 1) формирование основных движений;
- 2) воспитание качественного двигательного навыка;
- 3) увеличение двигательной активности;
- 4) воспитание ловкости, смелости.

22. Легкая ранимость кожи у детей объясняется тем, что:

- 1) поверхностный слой кожи развит слабо;
- 2) выражена сухость кожи;
- 3) частые травмы кожи.

23. Первыми из физиологических изгибов позвоночника формируются:

- 1) шейный лордоз;
- 2) грудной кифоз;
- 3) поясничный лордоз.

24. Ребенок рождается с рефлексам:

- 1) условными;
- 2) безусловными;
- 3) врожденными;
- 4) приобретенными.

25. Поведение ребенка оценивается по следующим параметрам: _____

ВОПРОСЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ ПО РАЗВИТИЮ И ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

1. Почему маленьких детей должны воспитывать люди с высшей квалификацией?
2. Что имел в виду Л.Н. Толстой, говор: «От рождения ребенка до четырех лет – целая вечность. А от четырех лет до меня, старца, – лишь шаг»?
3. В чем состоят закономерности психического развития?
4. Что такое психологическое новообразование?
5. Как определяется наступление сензитивного периода развития ребенка?
6. Как проявляется взаимодействие биологического и социального факторов в развитии личности?
7. Что является движущими силами, условиями и источниками развития ребенка?
8. Как соотносятся обучение и развитие?
9. Какие два уровня развития детей выделяет Л.С. Выготский?
10. Каковы основные признаки понятия зоны ближайшего развития в культурно-исторической теории Л.С. Выготского?
11. Какова роль эталонов, мерок, системы ориентиров в процессе обучения?
12. Какую роль играет идеал в психическом и личностном развитии человека?
13. Спрогнозируйте развитие индивидуальности ребенка. Под влиянием, каких факторов она формируется?
14. Что такое внутренняя позиция личности и как она влияет на психическое развитие?
15. Как деятельность соотносится с развитием личности?
16. Какие виды деятельности определяют вхождение ребенка в человеческие реалии?

17. Как влияет дефицит общения на психическое развитие ребенка?
18. Каковы механизмы развития личности?
19. Чем обусловлено начало развития личности ребенка?
20. Как развить в ребенке-непоседе умение подчиняться правилам, сдерживать свои импульсивные желания?
21. Как развивать познавательную, коммуникативную, моторную активность ребенка?
22. Какова роль окружающей среды в развитии ребенка?
23. Как развить у ребенка-непоседы тонкую моторику, научить его выполнять мелкие движения руками?
24. При каких обстоятельствах у ребенка формируется зависимое поведение?
25. Почему не всегда в поведении дети похожи на своих родителей?
26. Что представляют собой врожденные особенности организма новорожденного?
27. Предопределяют ли наследственные задатки становление личности ребенка?

Психологическое развитие детей от рождения до года

1. В чем проявляется взаимосвязь функционирования органов чувств новорождённого и коры больших полушарий головного мозга? Наметьте пути, средства и условия воспитания младенца.
2. Небольшое число врождённых форм поведения – достоинство или недостаток развития ребёнка?
3. Что такое первые условные рефлексы? С чем они связаны? Какие действия матери способствуют возникновению вредных привычек у ребёнка?

4. Что такое «комплекс оживления»? Какова роль взрослого на этом этапе развития ребёнка?
5. В чём особенность эмоционального общения?
6. Каковы признаки привязанности? Что даёт чувство привязанности ребёнку?
7. Является ли ребёнок с рождения существом социальным?
8. Можно ли прогнозировать дальнейшее поведение ребёнка: будет ли он расти покладистым, общительным, жизнерадостным или станет чрезмерно возбудимым, взрывным, импульсивным и т.д.?
9. В каком возрасте и в какой последовательности дети овладевают предметными действиями?
10. В какой последовательности развивается речь?
11. Что делать маме, если её малыш оказался «молчуном»?
12. Почему, только находясь среди людей, ребёнок приобретает потребность в познании?
13. Как взрослый должен удовлетворять потребность ребёнка в общении?
14. Как организовать наблюдение за малышом?
15. Все ли дети проходят стадию лепета? До каких пор она продолжается? От чего это зависит?
16. Каковы элементы эмоционального общения взрослого с младенцем?
17. Влияют ли кинестетические импульсы от рук на развитие речи ребёнка?
18. Стоит ли организовывать для годовалых детей какие-то совместные игры, общение со сверстниками?
19. Все ли дети овладевают речью одинаково быстро?
20. Может ли имя воздействовать на судьбу своего носителя, его психическое развитие?
21. Почему именно эмоционально-личностное общение должно быть ведущим на ранних стадиях развития ребёнка?

Психологическое развитие детей от года до трех лет

1. Каковы основные особенности развития ребёнка раннего возраста?
2. Каковы основные приобретения психического развития детей раннего возраста?
3. Какое значение для развития ребёнка имеет овладение прямой походкой?
4. Что должны делать родители, чтобы развивать самостоятельность при общении ребёнка с внешним предметным миром?
5. В чём ценность ползания как самостоятельного перемещения в пространстве?
6. С чем связан процесс перехода ребёнка от свободного манипулирования вещами к предметной деятельности?
7. Что побуждает ребёнка к действию с предметами?
8. Как можно классифицировать действия ребёнка с предметами?
9. Какие действия называют соотносящими, а какие орудийными?
10. Как организовать предметную деятельность ребёнка, чтобы заложить в ней основы новых видов деятельности?
11. Можно ли предположить, что няня Арина Родионовна сделала из Пушкина-ребенка поэта?
12. Как надо разговаривать взрослому, чтобы автономную речь ребёнка перевести в активную, правильную?
13. Как нужно обращаться с ребёнком двух–трёх лет во время умывания, чтобы расширить его словарный запас, воспитывалось положительное отношение к водным процедурам?
14. Что является основой эмпатийного общения?
15. Чем определяется развитие эмпатийных способностей?
16. Как развивается эмпатия в процессе взросления человека?
17. Каковы основные положения овладения ребёнком активной речью?

СИТУАЦИОННЫЕ ЗАДАЧИ

Ситуационная задача 1. Женя, 3 г.

Задание: определить группу развития, дать назначения на следующий возрастной период.

№	Показатели развития	Уровень нервно-психического развития	Группа развития	Назначения на следующий возрастной период
1	Активная речь	2 г. 6 м.		
2	Сенсорное развитие	2 г. 6 м.		
3	Игра и действия с предметами	2 г. 6 м.		
4	Движения	2 г. 6 м.		
5	Навыки	2 г. 6 м.		
6	Конструктивная деятельность	2 г. 6 м.		

Ситуационная задача 2. Марина, 2 г. 6 м.

Задание: определить уровень нервно-психического развития, группу развития, дать назначения на следующий возрастной период.

№	Показатели развития	Уровень нервно-психического развития	Группа развития	Назначения на следующий возрастной период
1	Понимает короткий рассказ взрослого без показа событий, бывших в опыте ребенка			
2	При общении со взрослыми пользуется трехсловные предложения			
3	Подбирает по образцу три контрастных цвета			
4	Игра носит сюжетный характер, ребенок отражает из жизни окружающих взаимосвязь и взаимопоследовательность действий (двух–трех)			
5	Перешагивает через препятствия чередующимся шагом			
6	Частично надевает одежду (ботинки, носки, шапку) с небольшой помощью взрослого			

Ситуационная задача 3. Даша, 1 г. 9 м.

Задание: определить уровень нервно-психического развития, группу развития, дать назначения на следующий возрастной период.

№	Показатели развития	Уровень нервно-психического развития	Группа развития	Назначения на следующий возрастной период
1	Понимает короткий рассказ взрослого без показа событий, бывших в опыте ребенка			
2	При общении со взрослыми может произносить трехсловные предложения			
3	Подбирает по образцу три контрастных цвета			
4	Воспроизводит несложные сюжетные постройку (ворота, скамейка, дом)			
5	Ходит по ограниченной поверхности (ширина 15–20 см), приподнятой над полом (15–20 см.)			
6	Частично надевает одежду (ботинки, носки, шапку) с небольшой помощью взрослого			

Ситуационная задача 4. Сережа, 1 г. 9 м.

Задание: определить уровень нервно-психического развития, группу развития, дать назначения на следующий возрастной период.

№	Показатели развития	Уровень нервно-психического развития	Группа развития	Назначения на следующий возрастной период
1	Понимает несложный сюжет на картинке			
2	Лепечет, пользуется отдельными облегченными словами			
3	Ориентируется в четырех контрастных формах предметов			
4	Появляются первые отобразительные действия			
5	Идет по приподнятой доске			
6	Ест жидкую пищу			

Ситуационная задача 5. Костя, 1 г. 3 м.

Задание: определить уровень нервно-психического развития, группу развития, дать назначения на следующий возрастной период.

№	Показатели развития	Уровень нервно-психического развития	Группа развития	Назначения на следующий возрастной период
1	По просьбе взрослого находит игрушки, выполняет простые действия, ориентируется в комнате			
2	Лепечет, произносит отдельные облегченные слова			
3	Различает 2 контрастные величины			
4	Появляются первые отобразительные действия			
5	Ходит длительно, меняет положение (приседает, наклоняется)			
6	Ест густую пищу ложкой			

Ситуационная задача 6. Саша, 1 г. 9 м.

Задание: определить уровень нервно-психического развития, группу развития, дать назначения на следующий возрастной период.

№	Показатели развития	Уровень нервно-психического развития	Группа развития	Назначения на следующий возрастной период
1	Понимает несложный сюжет на картинке			
2	Лепечет, произносит отдельные слова			
3	Ориентируется в четырех контрастных формах предметов			
4	Появляются первые отобразительные действия			
5	Идет по приподнятой доске			
6	Ест жидкую пищу			

Ситуационная задача 7. Коля, 1 г. 6. м.

Задание: определить группу развития, дать назначения на следующий возрастной период.

№	Показатели развития	Уровень нервно-психического развития	Группа развития	Назначения на следующий возрастной период
1	Понимание речи			
2	Активная речь			
3	Сенсорное развитие			
4	Игра и действия с предметами			
5	Движения			
6	Навыки			

Ситуационная задача 8. Миша, 2 г. 6. м.

Задание: определить группу развития, дать назначения на следующий возрастной период.

№	Показатели развития	Уровень нервно-психического развития	Группа развития	Назначения на следующий возрастной период
1	Активная речь			
2	Сенсорное развитие			
3	Игра и действия с предметами			
4	Движения			
5	Навыки			
6	Конструктивная деятельность			

Ситуационная задача 9. Ирина, 3 г.

Задание: определить группу развития, дать назначения на следующий возрастной период.

№	Показатели развития	Уровень нервно-психического развития	Группа развития	Назначения на следующий возрастной период
1	Активная речь			
2	Сенсорное развитие			
3	Игра и действия с предметами			
4	Движения			
5	Навыки			
6	Конструктивная деятельность			

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ МИНИМУМ

Ведущий вид деятельности – деятельность, в наибольшей степени способствующая психическому развитию ребенка в данный период его жизни.

Витальные потребности – жизненные потребности, имеющие отношение к жизненным явлениям (противопол. летальный).

Воспитание – действие и методы, с помощью которых воспитатель оказывает влияние на развитие ребенка.

Генезис – происхождение, возникновение; история закономерного развития.

Гетерохронность – несвоевременность, отклонение во времени.

Госпитализм – явление, возникающее в закрытых детских учреждениях из-за дефицита общения со взрослыми, и дети начинают резко отставать в развитии.

Государственный общеобязательный стандарт раннего и дошкольного воспитания и обучения – нормативный документ, устанавливающий основные требования к содержанию развития и воспитания детей от 0 до 3-х лет, предъявляющий требования к базовому содержанию дошкольных общеобразовательных программ, максимальному объему учебной нагрузки воспитанников дошкольных организаций, дошкольных групп в детских домах и школах-интернатах для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, дошкольных классов, дошкольных групп во внешкольных организациях и правилам, процедурам государственного контроля за качеством образования.

Диагностика – выявление и изучение признаков, характеризующих состояние чего-либо или кого-либо, чтобы предотвратить нарушение нормального режима их работы.

Дошкольная общеобразовательная программа – программа, определяющая содержание раннего и дошкольного воспитания и обучения, подразделяющаяся на основную и дополнительную.

Зона ближайшего развития – понятие, объясняющее связь обучения и психического развития ребёнка и их зависимость от ведущей роли взрослого (Л.С. Выготский). Зона ближайшего развития – область не созревших, но созревающих возможностей ребёнка, которые он реализовать сам в настоящий период ещё не может, но использует с помощью взрослого, и которые, благодаря сотрудничеству со взрослым, будут его собственным достоянием в ближайшее время.

Компетентность ребенка – уровень развития, необходимый для самостоятельного решения возникающих познавательных потребностей ребенка, проблем, определение своей позиции (личностной, гражданской), позволяющий человеку адекватно выполнять нормы и правила жизни в обществе.

Концепция – система взглядов, то или иное понимание явлений, процессов; единый, определяющий замысел, ведущая мысль какого-либо произведения, научного труда.

Культурно-гигиенические навыки – навыки личной гигиены, поддержания в порядке одежды и обуви, окружающей обстановки, культуры внешних действий, еды.

Личностно ориентированный образовательный процесс – обучение, в основе которого лежит признание индивидуальности, самобытности, самооценности каждого человека, его развитие,

прежде всего как личности, наделенного своим неповторимым субъективным опытом.

Образовательно-пространственная среда ребенка 0–3-летнего возраста в семье – это создание максимальных условий для роста и развития.

Ориентация – умение разобраться в каких-либо вопросах, в окружающей обстановке.

Ориентировочный рефлекс – безусловный рефлекс (рефлекс «что такое?»), проявляющийся в виде реакций на новизну окружающей обстановки.

Орудийные действия – действия, в которых один предмет – орудие – употребляется для воздействия на другие предметы.

Открытое планирование – модель планирования, которая допускает на уровне обеспечения требований, определенных в ГОСО, отклонение от примерных планов и содержания тематики воспитательной работы с учетом интересов детей к какой-либо деятельности, теме, явлению или возникшей ситуации.

Патронат – покровительство, воспитание детей-сирот и детей, потерявших связь с родителями, в других семьях под контролем государственных органов опеки и попечительства.

Развитие ребенка – организованный и длительный процесс, в ходе которого ребенок учится сложным видам движения, мышления, говорения, восприятия и общения.

Ребенок группы риска – дети до 3 лет, имеющие высокую вероятность отставания в физическом и (или) психическом развитии при отсутствии раннего вмешательства и оказания социальной и медико-педагогической коррекционной поддержки.

Сензитивные периоды – онтогенетические периоды особой чувствительности к определенному рода влияния окружаю-

щей действительности. Периоды повышенной восприимчивости ребенка к определенному рода влияниям внешней среды.

Сенсорное воспитание – целенаправленное развитие ощущений и восприятий как предпосылки успешной познавательной, игровой и учебной деятельности.

Сенсорные эталоны – образцы цвета, формы, высоты звуков, выработанные в процессе познания мира.

Синкретизм – особенность мышления и восприятия ребёнка раннего и дошкольного возраста, неразвитое состояние чего-либо, слитность, нерасчленённость.

Совместная деятельность — деятельность по решению одной общей задачи на одном пространстве и в одно и то же время.

Социальная адаптация – процесс и результат активного приспособления индивида к условиям социальной среды.

Уход – проведение санитарно-гигиенических и оздоровительных процедур и питания (кормления) детей в дошкольных организациях, дошкольных группах в детских домах и школах-интернатах для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, домах ребенка.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Игра-занятие для детей 1 года жизни
(организуется с 10 месяцев)

Нанизывание колец одинакового размера

Дидактическая задача – продолжать учить детей действиям с предметами: снимать и надевать на стержень пирамидки кольца. Развивать координацию движений рук под зрительным контролем, совершенствовать осязание.

Материал – одноцветные пирамидки из пяти колец одинакового размера из расчета одна пирамидка на ребенка. Цвет пирамидок следующий: красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, фиолетовый, белый, черный.

Руководство: воспитатель показывает детям пирамидку красного цвета, поясняет, что она очень красивая. Сосредоточив внимание на предмете, начинает снимать кольца, предлагая малышам поочередно помочь ему в этом. Затем кольца вновь надевают на стержень. Педагог в случае затруднения помогает детям. Собранная пирамидка ставится в сторону как образец, детям раздается индивидуальный материал для самостоятельной игры.

В ходе игры-занятия воспитатель помогает каждому ребенку, подбадривая: «Правильно!», «Молодец!», «Снимай колечко, а теперь надевай!» и т.д. Эти указания последовательно согласуются с действиями ребят. Несколько иная помощь может потребоваться малышам, недавно поступившим в детское учреждение. Необходимо постоянно сосредоточивать их внимание на задании, оказывать конкретную помощь, координируя методом «рука в руке» процесс его выполнения.

Данное задание может быть выполнено на одном занятии дважды. При этом меняется цвет пирамидок. Варианты возможны самые разнообразные, но нужно учитывать избирательное отношение ребенка к цвету. Если малыш просит пирамидку другого цвета из имеющихся в наличии, воспитатель обязательно должен дать ему этот предмет.

Задание считается выполненным, если ребенок снимает и надевает кольца пирамидки самостоятельно или с периодической помощью воспитателя. Не следует требовать от детей абсолютно самостоятельных действий. Педагог следит за тем, чтобы все воспитанники проявляли эмоционально положительное отношение к цвету предметов, стремление выполнить то или иное действие.

Продолжительность игры 5–8 минут.

Игра-занятие для детей 3 года жизни

Нанизывание бус разного цвета

Дидактическая задача – учить чередовать предметы по цвету.

Материал – по восемь бусин двух цветовых тонов (красного и белого) одинаковой величины и формы. Бусы могут быть деревянными или глиняными. Диаметр каждой бусины 2 см. Тонкий шнур или толстые нитки с укрепленными концами. Коробочки для бус.

Руководство: игра-занятие начинается традиционным приходом в гости кого-либо из кукол, медведей, собачек, которые приносят дидактический материал и для которых дети делают украшения.

Воспитатель обращает внимание на то обстоятельство, что бусы разного цвета. Отобрав две бусинки – белую и красную,

он объясняет: «Эта бусинка белая, а еще есть *вот такая* – красная, как флажок или ягодка. Вначале будем нанизывать бусинку *вот такого*, белого цвета, а затем, *вот такого*, красного цвета». Всякий раз слово-название цвета сопровождается показом предмета данного цветового тона.

Далее руководство осуществляется так же, как и на предыдущем занятии: вначале дети отбирают и нанизывают бусинки на общую нитку, а потом выполняют задание самостоятельно. Педагог акцентирует их внимание на предварительной подготовке материала для нанизывания: каждую пару бусин класть на столе так, чтобы белую бусинку было удобнее взять в первую очередь.

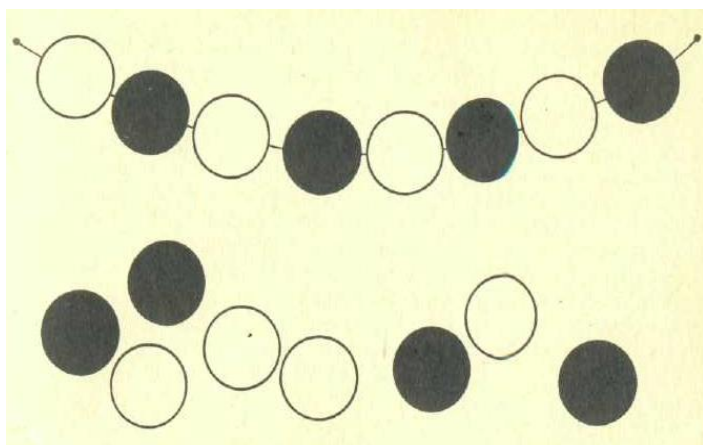


Рис. 1. Нанизывание бус

Детям, которые быстро и без труда выполняют задание, можно предложить нанизывать бусы других цветовых сочетаний: белого и синего, белого и черного и т. д. Основой для успешного чередования других цветовых сочетаний является именно белый, хорошо знакомый цвет.

Воспитатель помогает тем, кто ошибается: снимает неправильно нанизанные бусы и предлагает малышу выполнить задание не спеша, повнимательнее. Некоторые дети нуждаются в поэлементном диктante: «Найди *вот такую*, беленькую бусинку, а теперь другого цвета, красного» и т. д.

Как правило, малыши с удовольствием манипулируют разноцветными предметами, и неважно, если кто-то из них с трудом справляется с заданием. Нельзя гасить эту радость требованиями обязательного запоминания названий цвета.

По мере выполнения задания воспитатель, как и на предшествующем занятии, предварительно завязав концы ниток узлом, предлагает детям подойти к его столу, показать украшения кукле, мишке, а затем надеть другим кукольным персонажам.

Игра-занятие проводится с детьми один раз, продолжается 8–10 минут.

Игры и упражнения для формирования сенсорного эталона (цвет)

Название	Цель
Разноцветные крышки	Разноцветные крышки (зеленые, желтые, синие, красные) разложить по баночкам соответствующего цвета
Прищепки	Разноцветные прищепки нужно прикрепить к соответствующим деталям по цвету. Например: к желтому кругу прицепить желтые прищепки - получается солнышко
Веселые ежики	Разноцветные прищепки прицепить к соответствующему ежику по цвету (получаются колючки)
Книжка из фетра	Мягкая книжка из фетра сшита своими руками. В книге игры и задания на формирования понятия цвета. Например: найди цветок для бабочки
Разноцветные бусы	Закреплять у детей умение группировать предметы по цвету. Выкладывать бусы из разноцветных крышек по образцу

Блоки Дьенеша	Для игры понадобятся игрушки: мишка, кукла, заяц. Предложите детям разделить фигуры между мышкой и зайкой так, чтобы у мишки оказались все красные фигуры. А у зайки все не красные
Выбор однородных предметов по цвету из четырех предложенных	Учить детей выбирать предметы двух заданных цветов из четырех возможных, закреплять умение группировать предметы по цвету, знакомить с последовательностью размещения цветовых тонов в спектре
Рисование красками на тему «Огоньки ночью»	Способствовать дальнейшему формированию у детей отношения к цвету как к важному свойству предметов, подводить их к самостоятельному выбору заданного цвета (из четырех предложенных)
Выкладывание из мозаики на тему «Елочки и грибочки»	Фиксировать внимание детей на том, что цвет может быть использован для изображения разных предметов, учить чередовать объекты по цвету
Помоги куклам найти свои игрушки	Закреплять у детей умение группировать однородные и соотносить разнородные предметы по цвету
Нанизывание бус разного цвета	Учить чередовать предметы по цвету
Подбери чашку к блюдцу	Учить детей различать четыре основных цвета. Закреплять умение соотносить предмет и его цвет. Развивать слуховое внимание
Собери урожай	Учить детей узнавать и называть овощи, фрукты, ягоды. Закреплять название цвета на основе сравнения цвета корзины и овощей, фруктов, ягод. Развивать слуховое внимание

Игры и упражнения для формирования сенсорного эталона (форма)

Название игры	Цель
Размещение вкладышей, различающихся по форме в соответствующие отверстия	Учить детей сравнивать объекты с учетом их свойств
Размещение вкладышей двух заданных форм при выборе из четырех	Учить детей выбирать объекты двух заданных форм из четырех возможных. Закреплять умение соотносить разнородные предметы по форме. Формировать навык совместного выполнения задания
Рисование на тему «Яблоко»	Напоминать детям, что яблоко круглое, бывает разного цвета (желтое, красное, зеленое). Учить рисовать круг одним быстрым движением слева направо и закрашивать его преимущественно круговыми движениями, выбирая любой из предложенных цветов
Нанизывание бус разной формы	Учить детей чередовать предметы по форме
«Блоки Дьенеша» «Раздели фигуры»	Попробуйте разделить фигуры по форме: Чтобы у мишки оказались все круглые; чтобы зайцу достались все не круглые
«Книжка из фетра»	Мягкая книжка из фетра сшитая своими руками. В книге игры и задания на изучение формы. Например: разместить детали разной формы в соответствующие предметы
Группирование предметов по форме	Закреплять умение группировать однородные объекты
Раскладывание однородных предметов резко отличающихся по форме, на две группы	Учить фиксировать внимание на форме предметов, формировать простейшие приемы установления тождества и различия однородных объектов, сопоставлять формы, ориентируясь при этом на слова «разные», «одинаковые»
Раскладывание однородных предметов более близкой формы на две группы	Формировать более тонкое восприятие формы предметов
Игра «Чудо паровоз»	Учить детей выделять и называть части паровоза с учетом их форм: колеса – круглые, вагоны – прямоугольные

Игры и упражнения для формирования сенсорного эталона (величина)

Название игры	Цель
Размещение вкладышей, различающихся по величине в соответствующие отверстия	Учить детей сравнивать объекты с учетом их свойств
Нанизывание больших и маленьких бус	Учить детей чередовать предметы по величине
Складывание матрешки с двумя вкладышами	Продолжать учить простым действиям с предметами, отличающимися по величине
Раскладывание однородных предметов разной величины на две группы	Продолжать учить фиксировать внимание на величине предметов, формировать умение пользоваться простейшими приемами нахождения тождества и различия однородных объектов по величине
Нанизывание на стержень больших и маленьких колец	Учить детей обращать внимание на величину предметов, учитывать ее при выполнении действий с игрушками, формировать умение правильно ориентироваться на слова «большой», «маленький»
Нанизывание колец на конус	Продолжать учить выполнять простые действия с предметами, обогащать сенсорный опыт, развивать координацию движения рук под зрительным и осязательным контролем
Нанизывание на стержень колец, уменьшающихся по величине	Продолжать учить простыми действиями с предметами (снимать и нанизывать кольца), обогащать зрительно – осязательный опыт малышей, закреплять положительное отношение к занятиям

Раскладывание больших и маленьких предметов на две группы	Продолжать учить раскладывать предметы на две соответствующие группы
Разноцветные крышки	Раскладывание больших и маленьких крышек. Игра «Сделай снеговика из крышек»
Книжка из фетра	Мягкая книжка из фетра сшитая своими руками В ней игры и задания на формирования понятия величины.. Например: собери пирамидку
Блоки Дьенеша Найди фигуру как эта Найди не такую фигуру как эта Цепочка	(по размеру, по форме, по цвету) От произвольно выбранной фигуры постарайтесь построить как можно более длинную цепочку. Варианты построения цепочки: 1. Рядом не должно быть фигур одинаковой формы (цвета, размера, толщины). 2. Рядом не должно быть одинаковых по форме и цвету фигур (по цвету и размеру, форме и толщине)
Раздели фигуры	Попробуйте разделить фигуры по величине: у мишки - маленькие; у зайца - большие
Игра «Пирамидка»	Учить соотносить величину колец в заданной последовательности, учить анализировать результат, развивать усидчивость, настойчивость
Игра «Узкая и широкая дорожка»	Закреплять понятия и слова «узкий», «широкий» путем приложения и наложения предметов

Игры и упражнения для формирования тактильных ощущений

Название игры	Цель
Чудесный мешочек	Найти, не смотря в мешочек, предложенную игрушку или форму на ощупь
Найди игрушку	В песке нащупать заданную маленькую игрушку
Игры с крупой	В крупе найти разнообразные предметы
Шнуровки разнообразные	Игра, направленная на развитие мелкой моторики, а также на развитие тактильных ощущений
Сенсорная доска «Бизборд»	Научить крутить, включать, нажимать, закручивать, закрывать разнообразные выключатели, крутилки, механизмы
Божья коровка	Научить расстегивать, застегивать разнообразные кнопки, замочки, пуговицы

Игры и упражнения для формирования слухового аппарата

Название игры	Цель
Угадай кто сказал	Узнать, как говорят разные домашние животные
Узнай друга	Отвернуться и угадать – кто из детей произнес слово
Кто как кричит	Узнать, как кричат разные домашние птицы
Послушай песенку	Послушать разные мелодии и научиться узнавать мелодии
Что как звучит	Игры с разнообразными музыкальными инструментами
Поиграем вместе	Игра с бутылками, в которых насыпаны вещества (горох, фасоль, крупа)

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Классификация элементов

Классификационные признаки			
Тип	Тяжесть	Характер течения	Стадии
<p>1. Функциональные нарушения центральной и вегетативной нервной системы (отклонения в поведении и соматовегетативные отклонения)</p> <p>2. Снижение резистентности (повторные острые заболевания и сомато-вегетативные отклонения)</p> <p>3. Смешанный (отклонения в поведении, повторные острые заболевания и соматовегетативные отклонения)</p>	<p>1. Легкая: незначительные отклонения в поведении, отсутствие острых заболеваний или редкие (без осложнений), отсутствие соматовегетативных отклонений</p> <p>2. Средней тяжести: выраженные отклонения в поведении, но не требующие медикаментозной коррекции, частые острые заболевания без осложнений. Небольшие соматовегетативные отклонения</p> <p>3. Тяжелая: выраженные отклонения в поведении, требующие медикаментозной коррекции, консультации у психоневролога, частые острые заболевания с осложнениями, выраженные соматовегетативные отклонения</p>	<p>1. Острое – до 32 дней</p> <p>2. Подострое – 32–120 дней</p> <p>3. Рецидивирующее (в течение года отмечаются периоды улучшения, чередующиеся с возобновлением прежней клинической симптоматики)</p>	<p>1. Стадия выраженных клинических проявлений (острый период)</p> <p>2. Стадия обратного развития симптомов</p> <p>3. Стадия адаптивности</p>

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Показатели нервно-психического развития детей второго года жизни

Линия развития	Показатели	Методика выявления
1 год 3 месяца		
Сенсорное развитие (С)	Играя, различает 2 разных по величине предмета (например, 2 куба)	Перед ребенком выкладывается малый куб (высотой 7 см) из большого куба (высотой 10 см). Ребенок должен вложить маленький куб в большой. Ребенок может попробовать 2–3 раза. Взрослый не помогает
Общие движения (О)	Ходит длительно, меняет положения (приседает, наклоняется)	Взрослый наблюдает за ребенком во время игры – выполняет ли он указанные действия
Игра (И)	Умеет воспроизводить в игре разученные действия (кормит куклу, собирает пирамидку и др.)	Перед ребенком усаживается кукла, ставится тарелочка – предлагается покормить куклу. Ребенку предлагается поиграть с кубиками (2 кубика, 2 кирпичика), при этом малыш должен воспроизвести постройку «дома», «машины» (взрослый может показать). Нанизывает на стержень 4–5 колец. Ребенок должен выполнить все 3 действия
Речь активная (РА)	Лепечет, использует облегченные слова (машина – «би-би», собака «ав-ав»)	Взрослый наблюдает за ребенком во время игры, движений, выявляя, лепечет ли он или использует облегченные слова

Речь понимаемая (РП)	Значительно увеличивается запас понимаемых слов и словосочетаний	По просьбе взрослого ребенок находит 3–4 игрушки, предметы обуви, одежды. Выполняет действия по словосочетаниям («покорми куклу», «положи спать»). По слову ориентируется в комнате («Где кровать?», «Где мы моем ручки?» и т.п.). Выполняет задания
Навыки (Н)	Самостоятельно ест густую пищу ложкой	Во время кормления малыш должен самостоятельно съесть густую пищу из глубокой тарелки. Часть пищи может съесть с помощью взрослого

1 год 6 месяцев

Сенсорное развитие (С)	Из предметов разной формы (3–4) по предлагаемому образцу и слову подбирает предметы такой же формы (например, к кубику – кубик)	Взрослый раскладывает перед ребенком предметы разной формы: 3 кирпичика, 3 куба, 3 шарика, 3 призмы. Скатывает шарик с желобка и предлагает малышу найти еще шарики и скатить их. Затем берет один кубик, ставит его и предлагает найти еще кубики и построить дом. Ребенок выполняет оба задания
Общие движения (О)	Движения более координированные, перешагивает через препятствия приставным шагом (например, через палку,	Предлагается перешагивание через палку или брусочки, лежащие на полу, приставным шагом. Взрослый может показать, как это сделать
Игра (И)	Умеет воспроизводить часто наблюдаемые в жизни действия (причесывает куклу, умывает и т.д.)	Воспитатель раскладывает перед ребенком предметы: куклу и расческу, куклу и носовой платок и говорит: «Кукла не причесана», «У куклы грязный нос». Ребенок причесывает куклу и вытирает ей нос

Речь активная (РА)	В момент удивления или сильной заинтересованности называет предметы	Из мешочка или коробочки показываются предметы (кукла, зайчик, петушок, котенок) и спрашивается: «Кто там?» или «Кто это?» Ребенок называет предметы облегченно или правильно («ляля», «кукла»)
Речь понимаемая (РП)	Находит по слову среди нескольких внешне сходных предметов два одинаковых по значению, но разных по цвету или величине	Перед ребенком раскладываются предметы в следующей последовательности: собачка черная, кошка черная, собачка белая, кукла. Взрослый предлагает найти ту или иную собачку. Затем меняет их местами и спрашивает: «Где белая собачка?»
Навыки (Н)	Самостоятельно ест жидкую пищу ложкой	Во время кормления ребенок съедает 3/4 ложки жидкой пищи (суп) из глубокой тарелки, держа черенок ложки рукой сверху (в кулачке)

1 год 9 месяцев

Сенсорное развитие (С)	Играя, различает три разных по величине предмета (например, три куба)	Взрослый достает кубы один за другим, ставит их вразнобой, после чего предлагает собрать. Ребенок собирает кубы соответственно величине (1–10 см; 2–7 см; 3–4 см)
Общие движения (О)	Умеет ходить по поверхности шириной 15–20 см, на высоте от пола 15–20 см	Он должен пройти по доске указанного размера без помощи взрослого (может при помощи взрослого)
Игра (И)	Строит «ворота», «скамейку», «домик»	Взрослый предлагает малышу построить «ворота», при этом может один раз показать (ставит два кирпичика вертикально, один сверху горизонтально)

Речь активная (РА)	Пользуется двухсловными предложениями	Взрослый коротко наблюдает, как ребенок во время игры и различных режимных моментов сопровождает свои действия двухсловным предложением. Например: «Кукла спать»
Речь понимаемая (РП)	Отвечает на вопросы взрослого при рассматривании сюжетных картинок	Предлагается рассмотреть одну за другой 4 картинки с изображением знакомых сюжетов. Например: мальчик поит лошадку, дети умываются. Спрашивают: «Кто на картинке?», «Что делает?» Ребенок может ответить одним словом
Навыки (Н)	Умеет частично раздеваться с небольшой помощью взрослого	Во время раздевания он снимает ботинки (развязанные), туфли (расстегнутые), носки. Взрослый может немного помочь

2 года

Сенсорное развитие (С)	По предлагаемому образцу и просьбе взрослого находит предмет того же цвета	Перед малышом раскладываются варежки (носочки) трех цветов в следующем порядке: красная, синяя, зеленая; синяя, красная, зеленая, синяя. Ребенок должен к каждой варежке подобрать пару соответствующего цвета
Общие движения (О)	Перешагивает препятствия, чередуя шаг	На расстоянии 20 см на полу раскладываются 2–4 брусочка, через которые он перешагивает чередующимся шагом. Взрослый может показать, как это сделать
Игра (И)	В игре воспроизводит ряд логически связанных действий. Например, куклу купает	Раскладываются игрушки: кукла-голыш, губка, полотенце, кубик (вместо мыла), ванночка. Говорят: «Кукла грязная». Ребенок сажает куклу в ванночку, трет губкой, моет, вытирает. Взрослый ничего не показывает

Речь активная (РА)	Пользуется 2–3-словными предложениями при общении со взрослыми	Во время игры, режимных процессов ребенок должен обращаться к взрослому с речью (3-словными предложениями)
Речь понимаемая (РП)	Понимает короткий рассказ о событиях, знакомых ему по опыту (данный показатель проверяется в семье)	Взрослый коротко рассказывает о хорошо знакомых событиях (как видели на улице собачку, кормили голубей). После чего задаются 3–4 вопроса. Ребенок отвечает словом или коротким предложением
Навыки (Н)	Умеет частично надевать одежду с небольшой помощью взрослого	Во время одевания взрослый смотрит, может ли малыш сам надевать шапку, ботинки, носки. При этом можно немного помочь

2 года 6 месяцев

Сенсорное развитие (С)	Подбирает по образцу разнообразные предметы четырех цветов (красный, синий, желтый, зеленый)	Материал: 4-цветные карты (12x9 см), 8 цветных предметов по 2 каждого цвета, но разной формы (знакомые): красные карандаши, красный кубик. Взрослый дает ребенку 4 карты разного цвета, показывает предметы, чередуя их. Спрашивает, на какую карту положить предмет. Ребенок подбирает по два предмета каждого цвета
Общие движения (О)	Приставным шагом перешагивает через несколько препятствий, лежащих на полу (палка, кубики) на расстоянии 20 см	Материал: три кубика. Взрослый раскладывает на полу три кубика на расстоянии 20 см друг от друга и предлагает ребенку перешагивать. Ребенок приставным шагом должен перешагивать через три кубика

Игра (И)	В игре действует взаимосвязано, последовательно (кормит куклу, укладывает спать, гуляет). Выполняет 2–3 действия	Материал: разные сюжетные игрушки для игры в «доктора, парикмахера». Воспитатель предлагает игрушки в неподсказывающей ситуации. Ребенок выполняет 2–3 связанных между собой действия
Речь активная (РА)	Строит предложение из трех и более слов	Взрослый непринужденно беседует с ребенком на любую близкую ему тему. В речи малыш употребляет хотя бы один раз предложение из более чем трех слов
Навыки (Н)	Самостоятельно одевается, но еще не умеет застегивать пуговицы, завязывать шнурки	Во время одевания после сна или при сборе на прогулку ребенок самостоятельно надевает рубашку, штаны, шапку, пальто

3 года		
Сенсорное развитие (С)	Называет 4 основных цвета	Материал: 8 цветных предметов по 2 каждого цвета, но разной формы. Например: красный мяч, красный флажок и т.д. Взрослый показывает поочередно предметы и спрашивает, какого они цвета. Ребенок называет каждый цвет хотя бы один раз
Общие движения (О)	Переступает через препятствия высотой 10–15 см чередующимся шагом	Материал: кубики или другие предметы (высотой 10–15 см). Взрослый расставляет предметы и предлагает ребенку перешагнуть через препятствия

Игра (И)	В игре исполняет роль. Например, играя с куклой, говорит «мама», «доктор»	Материал: разнообразные сюжетные игрушки. Взрослый наблюдает за игрой ребенка, исполняющего сюжетную роль, которую он сопровождает словом
Речь активная (РА)	Употребляет сложные предложения	Взрослый наблюдает за ребенком во время деятельности или беседы с ним. Тот хотя бы раз в своей речи употребляет сложное предложение
Навыки (Н)	Одевается самостоятельно с небольшой помощью взрослого, застегивает пуговицы, завязывает шнурки	Во время одевания после сна или при сборе на прогулку малыш самостоятельно одевается и с помощью взрослого застегивает пуговицы и завязывает шнурки

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Качественно-количественная оценка психического развития детей первого, второго и третьего года жизни

Группы нервно-психического развития				
I	II	III	IV	V
1. Дети с опережением в развитии: на 2 эпикризных срока – <i>высокое развитие</i> на 1 эпикризный срок – <i>ускоренное развитие</i>	Дети с задержкой в развитии на 1 эпикризный срок	Дети с задержкой в развитии на 2 эпикризных срока	Дети с задержкой в развитии на 3 эпикризных срока	Дети с задержкой в развитии на 4 эпикризных срока

I	II	III	IV	V
<p>2. Дети с опережением в развитии: <i>дисгармоничное развитие</i> Часть показателей выше на 1 эпикризный срок, часть – выше на 2 эпикризных срока</p>	<p>1. Дети с равномерной задержкой: <i>I степень:</i> задержка 1–2 показателей; <i>II степень:</i> задержка 2–3 показателей; <i>III степень</i> задержка 5–7 показателей</p>	<p>1. Дети с равномерной задержкой: <i>I степень:</i> задержка 1–2 показателей; <i>II степень:</i> задержка 2–3 показателей; <i>III степень:</i> задержка 5–7 показателей</p>	<p>1. Дети с равномерной задержкой: <i>I степень:</i> задержка 1-2 показателей; <i>II степень:</i> задержка 2–3 показателей; <i>III степень:</i> задержка 5–7 показателей</p>	<p>1. Дети с равномерной задержкой: <i>I степень:</i> задержка 1–2 показателей; <i>II степень:</i> задержка 2–3 показателей; <i>III степень:</i> задержка 5–7 показателей</p>
<p>3. Дети с нормальным развитием</p>	<p>2. Дети с атипичным негармоничным развитием Часть показателей выше, часть – ниже на 1 эпикризный срок</p>	<p>2. Дети с атипичным дисгармоничным развитием Часть показателей ниже на 1 эпикризный срок, часть – ниже на 2 эпикризных срока</p>	<p>1. Дети с атипичным дисгармоничным развитием Часть показателей ниже на 1 эпикризный срок; часть – на 2 эпикризных срока; часть – на 3 эпикризных срока</p>	<p>2. Дети с атипичным дисгармоничным развитием Часть показателей ниже на 1 эпикризный срок; часть – на 2 эпикризных срока; часть – на 3 эпикризных срока; часть – на 4 эпикризных срока</p>

**Диагностика нервно-психического развития детей
первого года жизни (5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 месяцы)
Разработана Э.Л. Фрухт**

5 месяцев

1. Зрительные ориентировочные реакции: отличает близких людей от чужих по внешнему виду (по-разному реагирует на лицо знакомого и незнакомого человека).

Методика выявления: ребенок находится в вертикальном положении на руках у взрослого или лежит на спине. Знакомый взрослый подходит на расстояние 50 см и улыбается, затем сразу – незнакомый и, если реакция нечеткая, опять знакомый взрослый.

В Доме ребенка при проверке развития у детей способности различать рекомендуется вызывать узнавание взрослых, наиболее часто общающихся с ребенком (музыкальный воспитатель, логопед, врач группы, няня и др.).

Задают вопросы матери ребенка: как он реагирует на незнакомого человека?

Поведение малыша: при виде знакомого взрослого радуется, оживляется, при виде незнакомого оживление угасает, тормозятся движения, он хмурится, может заплакать.

Из ответов матери видно, что ребенок по-разному реагирует на знакомых и незнакомых.

2. Слуховые ориентировочные реакции: узнает голос матери или близкого человека.

Методика выявления: с ребенком, лежащим на спине, издали, вне поля его зрения, ласково говорит незнакомый взрослый в течение 30 с, после паузы (30 с) – мать или знакомый взрослый и опять после паузы – незнакомый взрослый.

Помощь малышу: если он не реагирует на голос знакомого человека, то проверить реакцию на голос мужчины и знакомого взрослого.

Задают вопросы матери: как реагирует ребенок на ее голос? Узнает ли?

Поведение: к незнакомому голосу прислушивается, ищет говорящего глазами, к повторному звучанию бывает безразличен. К голосу матери или знакомого взрослого прислушивается, ищет глазами, улыбается, поворачивается, беспокоится и ищет, если голос замолкает. Из ответов матери понятно, что ребенок узнает ее голос. Он различает строгую и ласковую интонации обращенной к нему речи, по-разному реагирует на нее.

Методика выявления: с малышами, лежащим на спине, не наклоняясь к нему и чтобы он не видел выражения лица взрослого, говорят ласково 3–4 раза, после паузы (5 с) – строго и опять ласково.

Помощь: если реакция отсутствует, разрешается повторить обращение к ребенку с разной интонацией так, чтобы он увидел изменение мимики лица взрослого в соответствии с интонацией.

Задают вопросы матери ребенка: разговаривает ли она с ребенком строго? Как он ведет себя при этом? Успокоится ли он, если с ним потом заговорить ласково?

Поведение: на ласковую интонацию улыбается, оживляется, на строгую – сосредоточивается, хмурится, может заплакать.

Мать отвечает положительно на первый вопрос и описывает адекватное поведение, отвечая на второй и третий вопросы.

3. Эмоции и социальное поведение: радуется другому ребенку, берет у него из рук игрушку, гулит.

Методика выявления: ситуация естественная или провоцируемая. Ребенок лежит в манеже. Взрослый наблюдает за его поведением.

Помощь: если общения между детьми не возникает, то взрослый кладет наблюдаемого ближе к другим детям (30–40 см) и вкладывает в руку одному из «соседей» погремушку, гремит ею, тормозит ребенка, вызывая оживление, но не разговаривает с ним.

Поведение ребенка: осматривает всех, находит глазами того, кто издает звуки, рассматривает его, меняет положение, тянется, старается взять игрушку (если «сосед» ее держит), гулит, повторяет за ним звуки.

Движения руки и действия с предметами: берет игрушку из рук взрослого.

Материал: погремушка с длинной ручкой (10–12 см).

Методика выявления: на высоте 20–30 см над грудью ребенка, лежащего на спине, держат погремушку в течение 5 с, привлекают к ней внимание, передвигая погремушку слегка в сторону и вызывая звук.

Помощь: если реакции хватания не возникает, рекомендуется поглаживание рук ребенка от плеча до кисти по внутренней и наружной стороне, потряхивание кисти с фиксацией руки в локтевом суставе, потряхивание кисти с фиксацией руки в лучезапястном суставе; торможение ребенка с целью вызвать общее оживление. После этого необходимо повторно проверить у него возможность взять игрушку, которую взрослый

держит над его грудью (можно прикоснуться ею к тыльной стороне ладони правой, затем и левой руки, снова показать игрушку).

Поведение ребенка: смотрит на игрушку, поднимает и выпрямляет руки, направляет их к игрушке и берет ее (возможно, одной рукой). Удерживает в руке.

Примечание. Этот показатель проверяется только у тех детей, которые умеют четко брать игрушку из рук взрослого.

Материал: погремушка с длинной ручкой (10–12 см).

Методика выявления: та же.

Помощь: если ребенок, взяв игрушку, сразу выпускает ее, необходимо побудить его опять взять ее, после чего взрослый своей рукой помогает удержать игрушку в течение 30 с. После этого повторяют проверку умения удерживать игрушку.

Поведение ребенка: взяв игрушку, не роняет и удерживает ее в течение 30 с.

4. Движения общие: долго лежит на животе, подняв корпус и опираясь на ладони выпрямленных рук.

Материал: яркая устойчивая игрушка.

Методика выявления: ребенка кладут на живот, ставят перед ним игрушку так, чтобы он не касался ее руками, и наблюдают.

Помощь: если ребенок лежит, не опираясь на ладони выпрямленных рук, то надо несколько раз провести рукой от затылка до копчика вдоль позвоночника, поглаживая спину. Вызвать сосредоточение на игрушке, стоящей перед ним, после чего медленно поднимать ее вверх – выше его головы.

Поведение малыша: сразу после того, как его положили на живот, или при виде игрушки, или после дополнительного воздействия, он выпрямляет руки, поднимает голову и верхнюю

часть корпуса, лежит, опираясь на ладони выпрямленных рук. Переворачивается со спины на живот.

Материал: яркая игрушка.

Методика выявления: внимание ребенка, лежащего на спине, привлекают к игрушке, ее передвигают сверху вниз и кладут рядом так, чтобы он не мог ее взять.

Помощь: если у малыша не возникает попытки перевернуться на живот, необходимо помочь ему, взяв за кисть руки, слегка потянуть, чтобы помочь ему лечь на бок, и, если после этого он сам не перевернулся на живот, проверка развития движений прекращается.

Если ребенок не переворачивается, задают вопросы матери: пытается ли он сам перевернуться на живот? Быстро ли делает это? Часто переворачивается?

Поведение: следит за игрушкой, поворачивает голову, корпус, ложится на бок и сразу переворачивается на живот, выпрямляет ноги в тазобедренных суставах и, опираясь на выпрямленные руки, высоко поднимает голову или выполняет это движение с помощью взрослого.

Мать отвечает положительно на все три вопроса.

Ребенок ровно, устойчиво стоит при поддержке под мышки.

Методика выявления: малыша берут под мышки и опускают ногами на твердую опору.

Помощь: если упор ног не возникает, ребенка кладут на спину, упирают его ноги в вертикальную опору или в свой живот и поглаживают ножки от бедра до ступни, после чего опять проверяют наличие упора ног.

Поведение ребенка: твердо опирается обеими стопами выпрямленных в коленном и тазобедренном суставах ног не менее 1 мин.

5. Подготовительные этапы развития активной речи:

подолгу певуче гулит.

Методика выявления: наблюдают в течение 30 мин за лежащим ребенком. В помещении должно быть тихо.

Помощь: если за период наблюдения звуки не возникли, то можно повторить наблюдение в благоприятное по режиму время (после кормления, при засыпании, после общения) или провоцировать у него произнесение звуков (певучее гуление), вызывая «перекличку» со взрослым, подражание взрослому.

Задают вопросы матери: произносит ли ребенок звуки? Какие? Как он их произносит?

Поведение ребенка: длительно, нараспев произносит гласные звуки (без видимых воздействий, при виде взрослого, игрушки или после общения со взрослым).

Мать отвечает положительно на первый вопрос и рассказывает, как гулит ребенок (долго, певуче).

6. Навыки и умения в процессах: ест с ложки полугустую и густую пищу.

Материал: глубокая детская тарелка или блюдце с кашей или пюре, чайная ложка.

Методика выявления: к губам ребенка, который во время кормления полусидит на коленях у взрослого лицом к нему, подносят ложку, наполненную пищей на 1/3, и, разговаривая с ним, предлагают ему есть.

Помощь: можно прикоснуться кончиком ложки к его губам и к уголкам рта. Нельзя разжимать губы и надавливать на них.

Задают вопросы матери ребенка: кормит ли она своего ребенка с ложки? Открывает ли он сам рот? Как он снимает пищу с ложки?

Поведение ребенка: открывает рот, когда ложка касается его губ. Снимает пищу губами понемногу. Ест медленно.

Мать отвечает положительно на первый вопрос и рассказывает, как реагирует ребенок.

6 месяцев

1. Слуховые ориентировочные реакции: по-разному реагирует на свое и чужие имена.

Методика выявления: лежит на спине или животе. Взрослый вне поля его зрения называет чужое имя, резко контрастное по звучанию с именем ребенка, повторяет его 2 раза с паузой 1–2 с, затем после паузы 2–3 с – имя ребенка и после паузы – опять чужое. В помещении должно быть тихо, проверку проводит хорошо знакомый ребенку взрослый, оба имени произносятся с одинаковой интонацией и эмоциональной окраской.

Поведение ребенка: прислушивается. Если называют чужое имя, не всегда смотрит на взрослого, отвлекается, спокоен. Услышав свое имя, радуется, быстро оборачивается в сторону взрослого, смотрит на него.

2. Движения руки и действия с предметами: уверенно берет игрушки. находясь в любом положении, и подолгу занимается ими, перекладывает из одной руки в другую.

Материал: 2–3 яркие погремушки, удобные для захватывания.

Методика выявления: рядом с лежащим на животе ребенком перед ним или немного сбоку – справа и слева – в пределах досягаемости, не касаясь рук, кладут игрушки, привлекают к ним внимание и наблюдают в течение 30 мин.

Помощь: если он не проявляет интереса и не берет игрушки, то взрослый действует ими в поле его зрения, приближает игрушки к рукам ребенка так, чтобы он мог коснуться их.

Поведение ребенка: сразу после привлечения внимания или дополнительного стимулирования уверенно берет игрушку, перекладывает и пр. Каждый малыш действует по-своему в течение 1 мин.

3. Движения общие: переворачивается с живота на спину.

Материал: яркая устойчивая игрушка.

Методика выявления: у ребенка, лежащего на животе, вызывают сосредоточение на игрушке, стоящей перед ним, и перемещают ее по кругу за спину. Повторить 2 раза.

Помощь: если он не пытается лечь на живот, можно помочь ему. Взяв за руку и слегка согнув ногу, приподнимают грудь и голову, помогают лечь на бок; если ребенок из этого положения сам не поворачивается на спину, проверка развития умения прекращается.

Если малыш отказывается лежать на животе, задают вопросы матери: умеет ли ребенок сам переворачиваться? Быстро ли он переворачивается? Часто ли?

Поведение ребенка: следит за игрушкой, поворачивает голову и быстро переворачивается на спину сам или при помощи взрослого. Мать отвечает утвердительно на все вопросы.

Ребенок передвигается, переставляя руки или немного подползая.

Материал: яркая устойчивая игрушка.

Методика выявления: внимание малыша, лежащего на животе, привлекают к игрушке, поставленной перед ним, но недосягаемой.

Помощь: если он не пытается подползти к игрушке, то ее приближают к нему, касаются его руки и оставляют игрушку очень близко от его рук. Можно помочь ребенку подползти, создав рукой опору для ног и другой рукой немного приподняв

его грудь. При отсутствии попытки подползти проверка умения прекращается.

Просят мать ребенка рассказать: как ребенок передвигается лежа на животе?

Поведение ребенка: в течение 3–5 с смотрит на игрушку и пытается достать, подползает вперед, подтягиваясь на руках, двигается вбок, переставляя руки, или назад.

Мать рассказывает, как передвигается ребенок.

4. Подготовительные этапы развития активной речи: произносит отдельные слоги.

Методика выявления: за ребенком, бодрствующим в любой позе, наблюдают 20–30 мин.

Помощь: если он не произносит хотя бы один слог, с ним «перекликаются», вызывая подражание какому-либо одному слогу.

Если спонтанно не произносит звуки, спрашивают мать: какие звуки или слоги произносит ребенок? Произносит ли такие слоги, как *ма*, *ба* или другие?

Поведение ребенка: однократно или редко произносит какой-либо один слог (*ба*, *ма*), может, прислушиваясь к взрослому, повторно произнести слог за ним.

Мать утвердительно отвечает на вопросы и приводит примеры произносимых звуков, слогов.

5. Навыки и умения в процессах: хорошо ест с ложки, снимая пищу губами.

Методика выявления: ситуация естественная (во время кормления). Полусидит на руках у взрослого около стола для кормления. Взрослый держит его на коленях вполоборота, лицом к себе, набирает в ложку немного пищи (1/3 ложки без верха) и подносит к губам ребенка, сопровождая действия словами

с соответствующей интонацией, предлагая есть. Нельзя давать ребенку полную ложку, вкладывать ее в рот, если губы закрыты.

Помощь: можно прикоснуться кончиком ложки к губам малыша и к уголкам рта.

Матери ребенка задают вопросы: ест ли ребенок с ложки? Сам снимает пищу губами или ждет, когда вложат пищу в рот? Ссасывает ли ее с ложки?

Поведение ребенка: раскрывает рот раньше, чем ложка коснется губ, и снимает пищу губами.

Мать утвердительно отвечает на первые два вопроса.

Ребенок пьет из блюдца или чашки небольшое количество жидкой пищи.

Материал: глубокое блюдце или неглубокая широкая чашка (пиала).

Методика выявления: ситуация естественная (во время кормления). Ребенок находится на руках у взрослого в положении полусидя. Взрослый подносит к его губам чашку или блюдце с небольшим количеством жидкой пищи (40–50 г), сопровождая свои действия предложением пить.

Поведение ребенка: прикасается губами к чашке и начинает пить. Выпивает всю порцию.

7 месяцев

1. Движения руки и действия с предметами: игрушкой стучит, размахивает, перекладывает, бросает и пр.

Материал: погремушка или другая яркая звучащая игрушка.

Методика выявления: перед или рядом с ним кладут игрушку и наблюдают.

Если он не играет, задают вопросы матери ребенка: какие игрушки у ребенка? Как он играет? Повторяет ли он свои действия?

Помощь ребенку: если ребенок не играет, взрослый привлекает внимание к игрушке: гремит ею, стучит, бросает вниз и пр., вкладывает игрушку в руку ребенка и гремит ею, нажимает его рукой на пищущую игрушку. Наблюдает.

Поведение ребенка: многократно перекладывает игрушку из руки в руку, извлекает звук, стучит по подстилке, бросает вниз (1 мин).

Мать перечисляет действия ребенка, характерные для детей 7 мес.

2. Движения общие: хорошо ползает (много, быстро, в разных направлениях).

Материал: яркая звучащая игрушка (устойчивая).

Методика выявления: внимание лежащего на животе ребенка привлекают к игрушке, поставленной вне досягаемости, и если он начинает передвигаться, медленно отодвигают ее до 50 см (можно повторить), наблюдают не менее 20 мин.

Помощь: если малыш не передвигается, игрушку передвигают ближе к нему, почти к кончикам пальцев. Если и это не побуждает его изменить положение, взрослый помогает ему: одну руку подкладывает под грудь ребенка, а другой нажимает на стопы, предварительно показав яркую звучащую игрушку и поставив ее близко к нему. Если движения вперед нет, проверку прекращают.

Если ребенок отказывается лежать на животе, спрашивают у матери: лежит ли ребенок на животе? Как он передвигается? Может ли он ползать долго, быстро; менять направление?

Поведение ребенка: сразу или после рассматривания игрушки без помощи ползет вперед к игрушке, делает четкие движения руками и ногами, энергично, быстро любым способом меняет направление.

Мать рассказывает, как он передвигается, характеризует его ползание, соответствующее показателю детей 7 мес.

3. Подготовительные этапы развития понимания речи: на вопрос «где?» находит взглядом предмет, который постоянно стоит в определенном месте (например, часы, куклу и др.).

Материал: озвученная большая игрушка (кукла, петух, собака и др.), стоящая на постоянном месте.

Методика выявления: ребенка подносят к игрушке так, чтобы он ее не видел (спиной или боком), и спрашивают: «Где...?» (повторяют 2 – 3 раза).

Помощь: если он не смотрит на игрушку, взрослый, взяв его на руки, подносит к игрушке, называет ее, спрашивает: «Где ...?» – и сразу ставит на место так, чтобы он проследил за игрушкой, и опять спрашивает: «Где ...?». После паузы (25–30 с), поместив его в манеж или взяв на руки спиной или боком к игрушке, снова спрашивает: «Где ...?». Проверку проводит человек, хорошо знакомый малышу.

Если он не реагирует на вопрос, спрашивают мать: понимает ли ребенок название какого-либо предмета? Спрашивает ли она у него, где предмет? Находит ли он глазами то, что она называет?

Поведение ребенка: поворачивается к игрушке и смотрит на нее, иногда хочет ее взять.

Мать отвечает утвердительно на все вопросы.

4. Подготовительные этапы развития активной речи: подолгу лепечет, повторно произносит одни и те же слоги.

Методика выявления: наблюдают за ребенком в течение 20 мин.

Помощь: если ребенок молчит, то, стоя перед ним так, чтобы он видел движения губ говорящего взрослого, произносят повторные слоги, имеющиеся в его лепете.

Если ребенок не контактирует, задают вопросы матери: произносит ли он слоги? Какие? Произносит ли их повторно? Долго ли лепечет?

Поведение ребенка: лепечет сам или, молча слушая, смотрит на губы говорящего и через 1–5 мин произносит повторно слоги: «ба-ба», «мама» и др.

Мать утвердительно отвечает на все вопросы и приводит примеры произносимых ребенком слогов.

5. Навыки и умения в процессах: пьет из чашки, которую держит взрослый.

Материал: глубокое блюдце или широкая чашка, пиала. Масса жидкости – до 100 г.

Методика выявления: к губам ребенка, полусидящего на коленях у взрослого, подносят чашку и предлагают пить.

Если проверяют умение ребенка не во время кормления, то задают вопросы матери ребенка: дает ли она ребенку пить из чашки? Как он пьет из чашки?

Поведение ребенка: прикасается губами к краю чашки, пьет быстро, выпивает всю порцию (100 г).

Мать отвечает положительно на первый вопрос и рассказывает, как пьет ребенок.

8 месяцев

1. Эмоции и эмоциональное поведение: смотрит на действия другого ребенка и смеется или лепечет.

Материал: игрушки, находящиеся на месте бодрствования.

Методика выявления: наблюдаемый бодрствует среди других детей. Наблюдают за ним не менее 20 мин.

Поведение ребенка: смотрит внимательно, с интересом на малыша, привлекшего его внимание, движения могут быть заторможены, иногда повторно повторяет слоги, смеется, глядя на соседа, подражает его действиям, тянется к игрушке.

2. Действия с предметами: игрушками занимается долго и разнообразно действует ими в зависимости от их свойств.

Материал: мяч, миска с шарами, кастрюля или бидончик с крышкой, погремушка.

Помощь ребенку: если ребенок не выполняет задание, можно показать требуемое движение 2–3 раза, действуя его руками и сопровождая действия соответствующими словами, после чего опять повторить просьбу: «Сделай ладушки», «Дай ручку».

Если нет контакта с ним, спрашивают мать: может ли он по просьбе выполнить какое-либо движение, действие? Просят назвать его.

Поведение ребенка: по просьбе выполняет одно из движений.

Мать отвечает утвердительно и рассказывает, что делает ребенок.

3. Подготовительные этапы развития активной речи: громко, четко и повторно произносит различные слоги.

Методика выявления: за ребенком наблюдают не менее 30 мин.

Помощь ребенку: если за время наблюдения он не произносил какие-либо звуки, его надо вызвать на подражание, произнося повторно один-два слога (с паузами) 4–5 раз.

Задают вопросы матери ребенка: какие слоги произносит? Долго ли лепечет?

Поведение ребенка: произносит повторно слоги, имеющиеся в его лепете (несколько слогов).

Мать называет слоги, произносимые ребенком, и утвердительно отвечает на вопросы.

4. Навыки и умения в процессах: ест корочку хлеба, которую сам держит в руке.

Методика выявления: во время кормления наблюдают за ним, которому дав в руку кусочек хлеба (корочка с небольшим количеством мякиша), кормят, давая возможность одновременно есть хлеб.

Помощь ребенку: если он не ест хлеб, взрослый, придерживая его руку, сам направляет хлеб к его рту. Если и после этого он не ест хлеб, проверка овладения умением прекращается.

Задают вопросы матери: дает ли она во время кормления ребенку корочку хлеба? Ест ли он хлеб, который держит?

Поведение ребенка: держит хлеб в руке и направляет его в рот, откусывает зубами или деснами.

Мать утвердительно отвечает на вопросы.

Ребенок пьет из чашки, которую держит взрослый.

Методика выявления: во время кормления наблюдают за ребенком. Взрослый подносит чашку с питьем ко рту ребенка и предлагает пить.

Помощь: если малыш не начинает пить, взрослый подносит чашку к его губам, прикасаясь к ним, кладет руки ребенка на чашку.

Если он приоткрыл рот, можно слегка наклонить чашку, чтобы ему легче было пить.

Задают вопросы матери ребенка: пьет ли он из чашки? Проявляет ли активность?

Поведение ребенка: при виде чашки протягивает к ней руки, открывает рот, пьет, слегка придерживая чашку руками.

Мать утвердительно отвечает на вопросы: «Протягивает руки к чашке, открывает рот, пьет, слегка придерживая чашку».

9 месяцев

1. Слуховые ориентировочные реакции: плясовые движения под плясовую мелодию.

Материал: металлофон.

Методика выявления: ребенок стоит или сидит. Взрослый играет или поет спокойную мелодию в течение 30 с, после паузы (3–5 с) играет или напевает знакомую ребенку плясовую мелодию в течение 30 с, а затем, после паузы, – опять спокойную.

Помощь: если поведение малыша не меняется во время плясовой мелодии, взрослый оживленно двигает его руками, приподнимает поочередно ноги, покачивает. Во время спокойной мелодии стоит рядом с ребенком и спокойно слушает. Если при повторной проверке он не реагирует адекватно, проверка прекращается.

Матери задают вопросы: поет ли она какие-либо песни? Пляшет ли с ним? Как он реагирует на веселую плясовую мелодию?

Поведение ребенка: спокойно слушает спокойную мелодию, под плясовую воспроизводит освоенные плясовые движения.

Мать утвердительно отвечает на все вопросы.

2. Эмоции и социальное поведение: догоняет другого ребенка, ползет к нему навстречу.

Методика выявления: взрослый наблюдает за детьми, которые стоят у барьера или находятся на подстилке.

Помощь: если они не общаются друг с другом, взрослый играет с ними: догоняет, убегает от них, идет навстречу, прячется (не все действия показывает сразу, а постепенно добавляет их,

если наблюдаемый ребенок бездействует). Если после игры с детьми ребенок не продолжает ее, проверка прекращается.

Поведение ребенка: один малыш, посмотрев на другого, уходит, другой устремляется за ним, оба радуются этому. Ползут друг другу навстречу и смеются (возможна игра в прятки и др.).

Ребенок подражает действиям и движениям другого ребенка.

Методика выявления: взрослый наблюдает за двумя-тремя детьми, играющими рядом.

Помощь: взрослый дает детям игрушки из тех, что на подстилке рядом с ними, стимулирует действия. Наблюдает за тестируемым.

Поведение ребенка: наблюдает за играющими детьми, начинает подражать им – стучит рукой по бубну, подползает к ведру или ящику и вынимает оттуда игрушки, повторяет действия детей.

3. Действия с предметами осуществляются по-разному, в зависимости от их свойств (катает, вынимает, открывает, гремит, нажимает и др.).

Материал: резиновая звучащая игрушка, бидончик с крышкой, погремушка, мяч.

Методика выявления: игрушки раскладывают в поле видимости стоящего или сидящего ребенка и наблюдают не менее 10 мин.

Помощь: если он не играет или только бросает игрушки, берет их в рот, стучит, взрослый показывает ему действия, сопровождая их словами: «Покатаем мяч, смотри, покатился мяч», «Откроем крышку, открыли» и пр., каждое действие повторяется 2–3 раза. После показа первого действия взрослый не менее 5 мин наблюдает за ребенком. При отсутствии действия взрослый показывает второе действие, при необходимости – третье, четвертое. Если действия не повторяются им, проверка прекращается.

Спрашивают мать: как он играет мячом, резиновой игрушкой, погремушкой, кастрюлей с крышкой?

Поведение ребенка: резиновую игрушку сжимает, крышку открывает, погремушкой гремит, мяч катает; может выполнить только одно действие.

Мать рассказывает, как ребенок действует с предметами (в соответствии с показателем детей 9 мес.).

4. Движения общие: переходит от одного предмета к другому, слегка придерживаясь за них руками.

Материал: столик-барьер, горка, стул или другой предмет на расстоянии 30–40 см друг от друга, игрушка.

Методика выявления: ребенка, стоящего у опоры, привлекают игрушкой на расстоянии 50–70 см к другой опоре. По мере его приближения переходят дальше. После двух-трех переходов дают ему игрушку, общаются с ним.

Помощь: если он остается на месте и не делает ни одного шага, взрослый, стоя от него на расстоянии (до 70 см), жестом, игрушкой, словом зовет к себе. Можно потрогать его за руку (локоть, ладонь) и, слегка притянув к себе, продолжать звать его словами. При отсутствии передвижения проверка прекращается.

Спрашивают у матери: бодрствует ли он на полу? Как он переходит от одной опоры к другой?

Поведение ребенка: смотрит на взрослого и направляется к нему, держась одной рукой, вполборота, приставным или чередующимся шагом, передвигается вслед за игрушкой. Переходит к другой опоре приставным шагом, держась одной рукой и перенося другую на новую опору. Делает два-три перехода.

Мать отвечает утвердительно и рассказывает, как передвигается ребенок (в соответствии с показателем детей 9 мес.).

5. Подготовительные этапы развития понимания речи:

на вопрос «Где ...?» находит взглядом несколько знакомых предметов в разных местах независимо от их постоянного местоположения.

Материал: три–четыре игрушки, которые ребенок находит, стоят на постоянных местах (хорошо видны, стоят по одной, рядом нет других предметов).

Методика выявления: ребенка спрашивают: «Где собачка? (...лошадка? ...мишка?)». Игрушки переставляют и спрашивают: «Где ...?». Вопрос повторяют 2–3 раза. После того как он находит две игрушки из трех, их меняют местами и задают еще раз вопросы об этих игрушках.

Помощь: если на вопрос «Где ...?» не ищет названные игрушки, взрослый напоминает ему: «Где собачка? Посмотри, вот собачка!» – показывает. «Ой, нет собачки!» – прячет. «Где собачка?» Взрослый поворачивает голову, ищет игрушку. «А, вот она!» Показывает собачку. После этого спрашивает: «Где собачка?» И так же спрашивает о лошадке и мишке. Если после показа ребенок в ответ на вопрос не ищет взглядом ни одну игрушку, проверка прекращается.

Задают вопросы матери ребенка: какие слова он понимает? Может ли найти знакомые предметы в разных местах?

Поведение ребенка: находит взглядом игрушки на постоянных местах, ищет и находит их на других местах.

Мать перечисляет предметы, названия которых он понимает, и утвердительно отвечает на второй вопрос.

Ребенок знает свое имя.

Методика выявления: ребенка зовут, называя по имени: «Иди ко мне». После паузы зовут, называя другое имя в том же

контексте, и затем после паузы – опять имя проверяемого ребенка. Можно проверить второй раз.

Поведение ребенка: на зов приближается к взрослому или оборачивается, идет к тому, кто зовет, на чужое имя не реагирует.

6. Подготовительные этапы развития активной речи: подражает взрослому, повторяя за ним слоги, имеющиеся в его лепете.

Методика выявления: взрослый, сидя перед ребенком, четко с небольшими паузами произносит слоги, имеющиеся в лепете малыша. Проверку проводит близкий ребенку человек.

Помощь: если через 1–2 мин не повторяет слоги, взрослый продолжает в течение 15–20 мин произносить их так, чтобы ребенок видел движения его губ.

Задают вопросы матери ребенка: какие слоги есть в лепете ребенка? Повторяет ли он слоги за ней? Какие?

Поведение малыша: слушает, следит за движением губ взрослого и сразу или через 1–2 мин повторяет слоги.

Мать называет слоги, произносимые им, утвердительно отвечает на второй вопрос.

7. Навыки и умения в процессах: хорошо пьет из чашки, слегка придерживая ее руками.

Материал: широкая чашка с ручкой или маленькая пиала с небольшим количеством жидкости (100 г).

Методика выявления: во время кормления ребенок сидит за столом, взрослый протягивает ему чашку с питьем, придерживая ее за дно так, чтобы он не уронил.

Помощь: взрослый изменяет положение чашки, если малыш слишком наклоняет ее. Если он не направляет руки к чашке, взрослый может поднять его руки и положить их на чашку, можно придерживать руки ребенка на чашке, сопровождая действия словами.

Задают вопросы матери: какую активность он проявляет во время кормления? Придерживает ли руками чашку?

Поведение ребенка: четко направляет руки к чашке и берет ее двумя руками, наклоняется к ней и пьет. Может поднять чашку ко рту, наклонить. Если взрослый перестанет поддерживать чашку, он выронит ее.

Методика выявления: взрослый (по потребности: после сна, в середине бодрствования, перед сном) сажает малыша на горшок, сопровождая свои действия словами. Не следует задерживать его на горшке дольше 2 мин.

Помощь: можно остаться рядом с ним, придерживать его рукой, чтобы он не встал, не упал. При возникновении отрицательных эмоций проверку прекратить.

Задают вопросы матери: приучает ли она ребенка к горшку? Как он относится к высаживанию на горшок?

Поведение ребенка: спокойно и адекватно реагирует на предложение взрослого идти на горшок. Сидя на горшке, иногда лепечет, улыбается, не пытается встать. Результат положительный.

Мать положительно отвечает на первый вопрос и рассказывает о поведении ребенка, соответствующем детям 9 мес.

10 месяцев

1. Эмоции и социальное поведение: действует рядом с другим ребенком или играет одной игрушкой с ним.

Материал: стержень с кольцами, прикрепленный к столу, шары со скотом, ящик с игрушками.

Методика выявления: взрослый наблюдает за детьми, играющими на полу около одного пособия 20–30 мин.

Помощь: если наблюдаемый малыш не начинает играть рядом или вместе с другими детьми (один–два ребенка), взрослый привлекает его внимание к действиям соседа с игрушкой и может включиться в игру сам, чтобы вызвать активные действия наблюдаемого.

Поведение ребенка: действия одного воспитанника привлекают другого, который приближается и включается в те же действия, или независимо друг от друга они действуют рядом в одном месте (вынимают игрушки из одного ящика, улыбаются друг другу).

2. Действия с предметами – самостоятельно и по просьбе взрослого выполняет разученные с игрушками действия (вынимает и вкладывает, открывает и закрывает, катает). Действия с предметами принимают устойчивый характер.

Материал: миска с шарами, кастрюля с крышкой, шар или мяч.

Методика выявления: взрослый ставит перед ним миску и рядом кладет игрушки для вкладывания, ставит кастрюльку с крышкой. Наблюдает 15–20 мин.

Помощь: если он не действует игрушками или его действия хаотичны, взрослый просит (без показа): «Вынь шарик, еще вынь». Затем: «Вложи шарик, еще вложи, покатай шар (мяч), открой крышку, закрой крышку». Повторяет инструкцию до 3 раз. Можно показать, как вложить, вынуть, как открыть, закрыть, после чего продолжить наблюдение.

Если ребенок не берет игрушку, спрашивают мать: просит ли она его что-нибудь делать? Понимает ли он просьбы? Умеет ли вынимать и вкладывать, открывать и закрывать? Может ли это сделать по просьбе (без показа)?

Поведение ребенка: при виде игрушек выполняет отдельные разученные действия, по предложению взрослого выполняет требуемые действия. Может выполнить их не до конца (не все игрушки вложил, не все вынул).

Мать утвердительно отвечает на все вопросы.

3. Движения общие: входит на невысокую поверхность или горку, держась за перила, и сходит с нее.

Материал: горка-манеж с тремя-четырьмя ступеньками и пологим скатом, перилами, крупная игрушка.

Методика выявления: на площадку горки ставят игрушку и привлекают к ней внимание ребенка, наблюдают за ним не менее 20 мин.

Помощь: если он не поднимается вверх на горку, взрослый предлагает: «Смотри, вон мишка, иди сюда, возьми мишку, на, возьми». Когда малыш поднимается на горку, ему дают игрушку. Можно подвести его к горке, положить руки на перила и помочь сделать первый шаг.

Поведение ребенка: встает около горки, берется руками за перила с одной стороны и поднимается вверх боком, переставляя руки, приставным шагом, на площадке играет игрушкой, потом так же спускается или берется за перила с обеих сторон и поднимается вверх прямо приставным шагом. На площадке играет. Спускается, держась за перила с обеих сторон.

Ребенок идет вперед с поддержкой за обе руки.

Методика выявления: взрослый ставит его на пол лицом к себе, держит за кисти обеих рук и медленно идет назад, немного отходя от него, ведет его на себя.

Поведение ребенка: шагает за взрослым, опираясь на его руки, одной ногой вперед (приставным шагом) или чередующимся шагом.

4. Понимание речи: по просьбе «дай» находит знакомые предметы среди других и дает их.

Материал: 2–3 игрушки, знакомые ребенку (кукла, мяч, мишка, кошка или собака, машина и др.).

Методика выявления: малыша ставят на пол около опоры или сажают, игрушки размещают вокруг него среди других предметов. Просят: «Дай куклу, дай кошку, собачку» и т.д. Повторяют два раза. Нельзя указывать на предмет рукой.

Помощь: если ребенок не ищет игрушку, ему можно показать на нее, назвать ее и попросить дать. После этого попросить найти и принести другие игрушки (две–три).

Если он не контактирует, задают вопросы матери: просит ли она ребенка дать ей машину (мишку)? Выполняет ли он ее просьбы?

Поведение ребенка: находит, берет и дает две из трех называемых игрушек.

Мать отвечает утвердительно на оба вопроса.

5. Подготовительные этапы развития активной речи: подражая взрослому, повторяет за ним новые слоги, которых нет в лепете малыша.

Методика выявления: сидя перед ребенком, четко, раздельно, повторно произносят два–три новых для него слога.

Помощь: если он не повторяет слоги, взрослый, разговаривая с ним, произносит повторно слоги, которые есть в его лепете, и вступает с ним в «переключку», после чего постепенно вводит новые для него слоги и вызывает их повторение. Проверку можно проводить не более 20 мин.

Задают вопросы матери: какие слоги он произносит ребенок? Повторяет ли за ней новые слоги? Какие новые слоги произносит и повторяет?

Поведение ребенка: слушает, следит за движением губ говорящего и сразу или через 1–2 мин, подражая, повторно произносит два-три сочетания слогов.

Мать отвечает утвердительно и приводит пример произносимых и повторяемых слогов.

6. Навыки и умения в процессах: закрепляются умения, приобретенные в 9 мес.

11 месяцев

1. Эмоции и социальное поведение: радуется приходу детей.

Методика выявления: взрослый в течение 20 мин наблюдает за ребенком, который бодрствует на полу, в привычном для него месте, во время подъема детей после сна, в конце кормления.

Помощь: если он не реагирует на приход других детей, взрослый провоцирует его: радостно приветствует одного из детей, берет его за руку, дает ему игрушку. Если после этого его поведение не меняется, проверка прекращается.

Поведение ребенка: радуется детям, смотрит на них; ждет, пока приведут, устремляется к ним, смеется, лепечет, когда их помешают в манеж (за барьер). У ребенка избирательное отношение к детям.

Методика выявления: взрослый наблюдает за его поведением, когда он бодрствует среди детей, в течение 20 мин. Можно поместить его в манеж к детям.

Поведение ребенка: радуется поведению определенного ребенка, подходит к нему, заигрывает. Если этого ребенка забирают из манежа, проявляет неудовольствие. Если наблюдаемого ребенка помешают к детям, он осматривается и сразу направляется к определенному ребенку, подходит, наблюдает, начинает

действовать с ним или рядом. Бывает иначе: приближается к определенному ребенку, дергает его, разбрасывает его игрушки, отходит и спокойно играет в другом месте.

2. Действия с предметами: овладевает новыми действиями с предметами и начинает выполнять их по слову взрослого (накладывает кубик на кубик, снимает и надевает кольца с большими отверстиями на стержень).

Материал: стержень, прикрепленный к столу, или стержень пирамиды и два–три кольца с большими отверстиями, два–три кирпичика (10х5х2 см); стол с отверстиями и грибочками, скат с двумя–тремя шарами (диаметр 5–6 см), кастрюля с крышкой (из детского набора) и с игрушкой внутри.

Методика выявления: взрослый подводит ребенка к столу-барьеру, к столу или ящику с игрушками и наблюдает за ним в течение 20 мин.

Помощь: если он использует игрушки не по назначению, ему дают материал и предлагают: «Сними, открой, вынь, покатай, надень, закрой, вложи, наложи» (можно показать одно действие).

Если он не контактирует, задают вопросы матери: чем играет? Как играет? Что делает с игрушками? Может ли выполнить действие по ее просьбе?

Поведение ребенка: сам или по инструкции выполняет два действия (не менее): накладывает кирпичики друг на друга, снимает и надевает кольца и др.

Мать перечисляет предметы быта и игрушки, которыми играет ребенок, и рассказывает, как он играет. Может все делать по просьбе взрослого.

3. Движения общие: стоит самостоятельно.

Методика выявления: ребенка ставят около опоры и отходят, наблюдают 3–5 мин.

Помощь: если он держится за опору и стоит не отрываясь от нее, взрослый берет его за руку и отводит от опоры на два–три шага, останавливается и отпускает его руку, разговаривает с ним.

Если ребенок не контактирует, задают вопросы матери: падает ли он, если его ставят на пол без опоры? Как долго может стоять без опоры?

Поведение ребенка: отрывается от опоры и стоит на расставленных ногах 5 сек. или, оставленный без опоры, не падает в течение 5 с, ноги расставлены, руки балансируют.

Мать отвечает, что он не падает, если его ставят без поддержки, стоит долго.

Ребенок делает первые самостоятельные шаги.

Методика выявления: наблюдают за ним, стоящим у опоры, в течение 10 мин или зовут его, побуждая отойти от нее.

Если нет условий для проверки, задают вопросы матери: может ли ребенок из положения «стоя» сделать шаг вперед без поддержки или опоры? Может ли сделать два–три шага самостоятельно?

Поведение ребенка: отпускает опору, делает два–три шага вперед, затем опускается или ищет опору.

Мать отвечает утвердительно на оба вопроса.

4. Понимание речи: по словесной инструкции выполняет разученные действия, не подсказанные предметами (водит куклу, кормит собачку и пр.).

Материал: игрушки, находящиеся у него в пользовании (кукла, собачка, кошка, кукольная посуда: блюдце, чашка).

Методика выявления: ребенку предлагают без показа покормить собачку, поводить куклу; инструкцию повторяют 2 раза и наблюдают около 5 мин.

Помощь: если он не взял игрушку и не выполнил задачу, взрослый ставит игрушку перед ребенком и просит: «Поводи куклу, покорми собачку», затем показывает: «Ешь, собачка» или «Пей, собачка» (поит из блюда), а потом предлагает ребенку: «Покорми куклу».

Поведение ребенка: по предложению взрослого водит куклу, кормит собачку и пр. Выполняет любые два действия.

У него появляются первые обобщения в понимаемой речи; по словесной просьбе взрослого дает любую куклу, которая сидит среди игрушек, мячи, все машины, часы и др.

Материал: разные по внешнему виду (окраске, размеру) два мяча, две куклы. Названия игрушек знакомы ребенку.

Методика выявления: игрушки располагают среди других предметов. Ребенка, не занятого игрой, спрашивают: «Где кукла? Где еще кукла? Где мяч? Где еще мяч?» или «Найди мяч, дай мне мяч, дай еще мяч».

Помощь: если он не выполняет просьбу, взрослый находит мяч, показывает ему, называет и просит: «Найди еще мяч, где еще мяч?»

Если он не знает предлагаемые игрушки, спрашивают мать: названия каких предметов, находящихся в кабинете, понимает ребенок? И задают ли ему вопросы, например: «Где огонек (лампа)? Где еще огонек?»

Если он не контактирует с проверяющим, спрашивают мать: просит ли она его находить огонек (лампу) во всех помещениях квартиры, или несколько машин, кукол среди игрушек? Как он выполняет ее просьбы?

Поведение ребенка: находит две-три игрушки одного вида и дает их.

Ребенок находит однородные предметы в кабинете (огоньки, пуговицы на одежде и др.).

Мать утвердительно отвечает на первый вопрос и рассказывает, что ребенок, где бы не находился, ищет огонек или по просьбе находит и приносит несколько каких-либо игрушек одного вида.

5. Активная речь: произносит первые слова-обозначения, например: «мама, ав-ав, би-би, дай» и др.

Методика выявления: наблюдают за играющим ребенком около 20 мин.

Помощь: если ребенок не произносит слова, взрослый вызывает его на подражание: «Ля-ля, смотри, это ля-ля. Аи, нет ля-ли, спряталась! Позови ля-лю!», задает вопросы: «Что это?», сам же отвечает: «Машина – би-би, скажи «би-би». Каждую инструкцию повторяет 2–3 раза с паузами.

Спрашивают у матери: произносит ли ребенок отдельные слова? Обозначает ими что-нибудь? Просят привести пример.

Поведение ребенка: во время игры или при виде показанных игрушек он называет их облегченными словами, повторяет слова за взрослым. Произносит не менее двух слов.

Мать отвечает утвердительно на вопросы, приводит примеры одного-двух произносимых ребенком слов.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИКИ РАННЕГО ВОЗРАСТА	6
1. Становление педагогических идей в истории педагогики	6
2. Развитие взглядов на педагогику раннего возраста в странах Западной Европы	9
3. Развитие взглядов на воспитание детей раннего возраста в дореволюционной России	15
4. Становление системы общественного воспитания и проблемы развития детей раннего возраста	18
5. Особенности развития отечественной педагогики раннего возраста после революции 1917 года	23
6. Современное состояние педагогики раннего возраста: проблемы, перспективы, пути выхода	29
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: ранний возраст	40
Вопросы и задания для самоконтроля и самостоятельной работы студентов	45
Библиографический список	46
ГЛАВА 2. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА	47
1. Анатомо-физиологические особенности ребенка раннего возраста	47
2. Физическое развитие детей раннего возраста	64

3. Специфика психического развития ребенка в раннем возрасте	69
4. Условия развития личности ребенка в младенческом и раннем возрасте	72
Вопросы и задания для самоконтроля и самостоятельной работы студентов	85
Библиографический список	86

ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА 87

1. Характеристика детей первого года жизни	87
Вопросы и задания для самоконтроля и самостоятельной работы студентов	102
Библиографический список	102
2. Характеристика детей второго года жизни: этапы и задачи	103
Вопросы и задания для самоконтроля и самостоятельной работы студентов	123
Библиографический список	124
3. Характеристика детей третьего года жизни: этапы и задачи	125
Вопросы и задания для самоконтроля и самостоятельной работы студентов	138
Библиографический список	139
4. Методика проведения режимных моментов в группах раннего возраста	140
Вопросы и задания для самоконтроля и самостоятельной работы студентов	166
Библиографический список	168
5. Сенсорное развитие детей раннего возраста	169

Вопросы и задания для самоконтроля и самостоятельной работы студентов	187
Библиографический список	188
6. Организация адаптационного периода	189
Вопросы и задания для самоконтроля и самостоятельной работы студентов	196
Библиографический список	196
7. Психолого-педагогическая диагностика детей раннего возраста	197
Вопросы и задания для самоконтроля и самостоятельной работы студентов	209
Библиографический список	212
ПРИМЕРНЫЕ ВОПРОСЫ К ТЕСТОВОМУ КОНТРОЛЮ	
«РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА» ..	213
ВОПРОСЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ	219
СИТУАЦИОННЫЕ ЗАДАЧИ	223
ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ МИНИМУМ	228
ПРИЛОЖЕНИЯ	232
ОГЛАВЛЕНИЕ	279

Учебное издание

Евтушенко Ирина Николаевна

РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Учебное пособие

ISBN 978–5–907210–38–7

Работа рекомендована РИСом ЮУрГГПУ
Протокол № 18, 2019 г.

Редактор Л.Н. Корнилова
Технический редактор В.В. Мусатов

Издательство ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Формат 60x84/16 Бумага типографская
Тираж 200 экз. Объем 10,3 уч.-изд. л. (16,5 усл. п.л.)
Заказ № Подписано в печать 06.06.2019

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69