

## **Когнитивное развитие**

С момента рождения и до смерти человек постоянно получает информацию об окружающем его мире. Этот процесс обеспечивается психикой человека, проявления которой весьма разнообразны. На первых этапах рассматриваемого возрастного периода в психике ребенка доминируют психические процессы, связанные с приобретением им чувственного опыта. К этой категории психических познавательных процессов относятся ощущение и восприятие. Затем все заметнее становятся изменения в развитии высших психических процессов. У ребенка начинают значительно развиваться произвольная память, речь, мышление и др.

**Ощущения и восприятие.** Развитие ощущений ребенка в значительной степени обусловлено развитием у него психофизиологических функций (сенсорных, мнемических, вербальных и др.). По отношению ко всем видам чувствительности следует заметить, что абсолютная чувствительность достигает достаточно высокого уровня развития уже в первый год жизни ребенка. На последующих этапах взросления у малыша развивается способность различать ощущения, что, прежде всего, отражается во времени реакции на физические раздражители. Так, начиная с 3,5 лет и заканчивая студенческим возрастом, происходит постепенное и неуклонное укорочение времени реакции индивида на раздражитель.

Одновременно с развитием ощущений у детей в возрасте от 2 до 6 лет продолжается развитие восприятия.

Хотя уже в младенчестве ребенок в связи с хватанием и манипулированием овладевает зрительными действиями, которые дают ему возможность определить некоторые свойства предметов и регулировать практическое поведение, восприятие в начале раннего детства еще крайне несовершенно. На первый взгляд это незаметно: ребенок как будто хорошо ориентируется в окружающей обстановке, узнает знакомых людей, предметы. Но узнавание может быть разным, оно может опираться на выделение в предметах разных свойств и признаков. Годовалый ребенок не способен

последовательно, систематически осмотреть предмет. Как правило, он выхватывает какой-то один бросающийся в глаза признак и реагирует только на него, по нему опознает предметы. Нередко это бывает небольшой участок очертаний предмета, с которым ребенок сталкивается в процессе манипулирования.

С этим связана удивительная особенность восприятия детей второго года жизни – узнавание близких людей на фотографиях и предметов на рисунках. Подобное узнавание легко принять за доказательство того, что ребенок понимает, что такое рисунок или фотография. Можно усмотреть в этом и способность ребенка полно и точно воспринимать окружающие предметы по малейшему намеку. Однако на самом деле здесь проявляются прямо противоположные качества. Дети второго года не воспринимают рисунки или фотографии как изображения предметов и людей. Для них изображенные предметы – это вполне самостоятельные предметы.

Зрительные действия, при помощи которых ребенок воспринимает предметы, сложились в процессе хватания и манипулирования. Эти действия, прежде всего, направлены на такие свойства предметов, как форма и величина. Цвет в этот период не имеет никакого значения для узнавания предметов вообще. Для того чтобы восприятие предметов стало более полным и всесторонним, у ребенка должны сложиться новые действия восприятия. Такие действия формируются в связи с овладением предметной деятельностью, особенно соотносящими (подбирание и соединение предметов в соответствии с их формой, величиной, цветом: сборка пирамидок, матрешек) и орудийными (подбор орудий для достижения поставленной задачи) действиями.

От соотнесения, сравнения свойств предметов при помощи внешних ориентировочных действий ребенок переходит к зрительному их соотнесению. Формируется новый тип действия восприятия. Свойство одного предмета превращается для ребенка в образец, при помощи которого он измеряет свойства других предметов. Величина одного кольца пирамидки становится меркой для всех остальных.

Овладение новыми действиями восприятия обнаруживается в том, что ребенок, выполняя предметные действия, переходит к зрительной ориентировке. Он подбирает нужные предметы и их части на глаз и выполняет действие сразу правильно, без предварительного примеривания.

По мнению А.В.Запорожца, развитие восприятия вступает в принципиально новую фазу при переходе от раннего к дошкольному возрасту. В этот период под влиянием игровой и конструктивной деятельности у детей складываются сложные виды зрительного анализа и синтеза, включая способность мысленно расчленять воспринимаемый объект на части в зрительном поле, исследуя каждую из этих частей в отдельности и затем объединяя их в одно целое.

В настоящее время в отечественной психологии сложилось представление о развитии восприятия как о процессе развития и формирования перцептивных действий. Как считает Л.А.Венгер, в развитии перцептивных действий индивида в преддошкольном возрасте (от 3 до 6 лет) можно выделить, по крайней мере, три основных этапа.

1. Первый этап связан с формированием у ребенка материальных, практических действий с предметами, развитие которых происходит в процессе игры-манипуляции с малознакомыми предметами. Причем ведущую функцию в контакте с предметным миром у ребенка пока выполняют руки. В результате через практический опыт у ребенка не только создается представление о предметах материального мира, но и формируются операции психической деятельности, на основе которых ребенок учится и приобретает возможность адекватно воспринимать окружающий его реальный мир.

2. На втором этапе перцептивными действиями становятся сами сенсорные процессы. Ребенок начинает вполне адекватно воспринимать предметы реального мира без непосредственного материального контакта с ними. Это происходит потому, что его рецепторные аппараты сами совершают определенные действия и движения. Т.е. в процессе возрастного развития ребенка происходит перенос его внешних практических действий во

внутренний план. Этот процесс был назван Л.С.Выготским интериоризацией. Именно в интериоризации заключена суть психического развития человека.

3. На третьем этапе перцептивные действия становятся еще более скрытыми, свернутыми, сокращенными. Внешние звенья исчезают, а само восприятие начинает казаться пассивным процессом, не имеющим внешних проявлений. Но на самом деле это не так. Восприятие по-прежнему остается активным процессом, только оно полностью выполняется во внутреннем плане, т.е. полностью становится элементом и задачей психической деятельности ребенка.

Развитие перцептивных действий происходит значительно быстрее и с большей эффективностью, если ребенок имеет возможность сопоставлять воспринимаемые объекты с перцептивными эталонами. Такими эталонами, например, при восприятии формы являются геометрические фигуры. Однако на первых порах ребенок не может самостоятельно сопоставить эталон с воспринимаемым предметом, для этого ему необходима помощь взрослого. Поэтому важнейшим условием успешного психического развития ребенка является его постоянный контакт со взрослыми. Такой контакт легче всего установить в игре.

*Особенности детского восприятия.* Прежде всего, ребенок совершает большое количество ошибок при оценке пространственных свойств предметов. Даже линейный глазомер у детей развит значительно хуже, чем у взрослых. Еще большую трудность представляет для детей восприятие времени. Ребенку очень трудно овладеть такими понятиями, как «завтра», «вчера», «раньше», «позже». Определенные затруднения возникают у детей и при восприятии изображений предметов.

**Внимание.** Внимание, память и воображение в дошкольном возрасте имеют сходство в развитии.

Если уже в раннем детстве выделяются особые формы ориентировочных действий, которые можно определить как действия восприятия и мышления, а в дошкольном возрасте такие действия непрерывно усложняются и

совершенствуются, то внимание, память и воображение долгое время не приобретают самостоятельности. Ребенок не владеет специальными действиями, которые дают возможность сосредоточиться на чем-либо, сохранить в памяти увиденное или услышанное, представить себе нечто, выходящее за рамки воспринятого раньше. Такие действия только начинают складываться в возрасте 4-7 лет.

Конечно, и раньше дети бывают сосредоточены при манипуляциях с предметами или при рассматривании картинок, накапливают разнообразный опыт. Но все это – результаты общей ориентировки в окружающем, направленной на обследование предметов, их свойств и отношений, на регуляцию практических действий, а не на удержание внимания, запоминание или создание новых образцов. Поэтому внимание ребенка раннего возраста является произвольным, непреднамеренным. Таким оно остается и после 3-4 лет, когда ребенок входит в дошкольный возраст. Изучая эти стороны умственного развития дошкольника, мы можем указать только на количественные изменения: возрастают сосредоточенность и устойчивость внимания, длительность сохранения материала в памяти.

Перелом наступает тогда, когда под влиянием новых видов деятельности, которыми овладевает дошкольник, новых требований, предъявляемых ему взрослыми, перед ребенком возникают особые задачи: сосредоточить и удержать на чем-то внимание, построить замысел игры, рисунка и т.д. Чтобы иметь возможность разрешить эти задачи, ребенок пользуется теми или иными способами, которые он усваивает от взрослых. Тогда и начинают формироваться специальные действия внимания, а также памяти и воображения.

Внимание ребенка в начале дошкольного возраста отражает его интерес к окружающим предметам и выполняемым с ними действиям. Ребенок сосредоточен только до тех пор, пока интерес не угаснет. Появление нового предмета тотчас же вызывает переключение внимания на него. Поэтому дети редко занимаются одним и тем же делом длительное время.

На протяжении дошкольного возраста в связи с усложнением

деятельности детей и их передвижением в общем умственном развитии внимание приобретает большую сосредоточенность и устойчивость. Так, если дети 3-5 лет могут играть в одну и ту же игру 30-50 минут, то к 5-6 годам длительность игры возрастает до двух часов. Это объясняется тем, что в игре шестилеток отражаются более сложные действия и взаимоотношения людей и интерес к ней поддерживается постоянным введением новых ситуаций. Возрастает устойчивость внимания детей и при рассматривании картинок, слушании сказок и рассказов.

Основное изменение внимания в дошкольном возрасте состоит в том, что дети впервые начинают управлять своим вниманием, сознательно направлять его на определенные предметы, явления, удерживаться на них, используя для этого некоторые средства. Истоки произвольности внимания лежат вне личности ребенка. Это значит, что само по себе развитие непроизвольного внимания не приводит к возникновению произвольного внимания. Последнее формируется благодаря тому, что взрослые включают ребенка в новые виды деятельности и при помощи определенных средств направляют и организуют его внимание. Руководя вниманием ребенка, взрослые дают ему те средства, с помощью которых он впоследствии начинает сам управлять своим вниманием.

Помимо ситуативных средств, организующих внимание в связи с конкретной задачей, существует универсальное средство организации внимания – речь. Первоначально взрослые организуют внимание ребенка при помощи словесных указаний. Ему напоминают о необходимости выполнять заданное действие, учитывая при этом те или иные обстоятельства. Позднее ребенок начинает сам обозначать словесно те предметы и явления, на которые необходимо обращать внимание, чтобы добиться нужного результата.

Хотя дети 4-6 лет и начинают овладевать произвольным вниманием, непроизвольное внимание остается преобладающим на протяжении всего дошкольного детства. Детям трудно сосредоточиться на однообразной и малопривлекательной для них деятельности, в то время как в процессе игры или решения эмоционально окрашенной продуктивной задачи они могут

достаточно долго оставаться внимательными. Следует отметить, что, начиная с 5 лет, дети становятся способными удерживать внимание на действиях, которые приобретают для них интеллектуально значимый интерес. Устойчивость внимания в интеллектуальной деятельности заметно возрастает к 7 годам. К концу дошкольного возраста у детей способность к произвольному вниманию начинает интенсивно развиваться. В дальнейшем произвольное внимание становится непременным условием организации учебной деятельности в школе.

**Память.** Существенные изменения у детей в возрасте 2-6 лет происходят в развитии у них высших психических процессов, и в первую очередь в развитии произвольной памяти. Первоначально память дошкольника носит непроизвольный характер. Это значит, что ребенок чаще всего не ставит перед собой осознанных целей что-либо запомнить. Запоминание и припоминание происходят независимо от его воли и сознания. Они осуществляются в деятельности и зависят от ее характера. Ребенок запоминает то, на что было обращено его внимание в деятельности, что произвело на него впечатление, что было интересно. Кроме того, дети преимущественно опираются на наглядно воспринимаемые связи предметов, явлений, а не на абстрактно-логические отношения между понятиями.

Также у детей в данном возрасте существенно удлиняется латентный период, благодаря чему ребенок может узнать предмет, известный ему из прошлого опыта. К концу 3-го года ребенок может вспомнить то, что воспринималось им несколько месяцев назад, а к концу 4-го – то, что было около года назад.

Качество непроизвольного запоминания предметов, картинок, слов зависит от того, насколько активно ребенок действует по отношению к ним, в какой мере происходят их детальное восприятие, обдумывание, группировка в процессе действия. Так, при простом рассматривании картинок ребенок запоминает гораздо хуже, чем в тех случаях, когда ему предлагают эти картинки разложить по своим местам. Непроизвольное запоминание является косвенным, дополнительным результатом выполняемых ребенком действий восприятия и

мышления.

Произвольные формы запоминания и воспроизведения начинают складываться в возрасте 4-5 лет. Наиболее благоприятные условия для овладения произвольным запоминанием и воспроизведением создаются в игре, когда запоминание является условием успешного выполнения ребенком взятой на себя роли. Количество слов, которые запоминает ребенок, выступая, например, в роли покупателя в игре в магазин, оказывается выше, чем количество слов, запоминаемых по прямому требованию взрослого.

Овладение произвольными формами памяти включает несколько этапов. Сначала ребенок начинает выделять только задачу запомнить и припомнить, еще не владея необходимыми приемами. При этом задача припомнить выделяется раньше, так как ребенок в первую очередь сталкивается с ситуациями, в которых от него ждут именно воспроизведения того, что он воспринимал раньше. Задача запомнить возникает в результате опыта припоминания, когда ребенок начинает осознавать, что если он не постарается запомнить, то потом не сможет и воспроизвести необходимое. Приемы запоминания и припоминания ребенок обычно не изобретает сам, их в той или иной форме подсказывают взрослые.

Несмотря на существенные достижения в овладении произвольным запоминанием, господствующим видом памяти даже к 6 годам остается память произвольная. К произвольному запоминанию и воспроизведению дети обращаются сравнительно редко, когда в их деятельности возникают соответствующие задачи или когда этого требуют взрослые.

Наиболее удивительной особенностью человеческой памяти является то, что существует тип амнезии, которой страдают все: практически никто не может вспомнить то, что с ним происходило в первый год его жизни, хотя именно это время наиболее богато опытом.

Впервые на это любопытное явление обратил внимание З.Фрейд, который назвал его амнезией детства. В ходе своих исследований он обнаружил, что его пациенты не способны вспомнить события первых 3-5 лет своей жизни.

**Амнезия детства** – феномен психики взрослого человека, который заключается в том, что человек не помнит события первых 3-5 лет жизни.

Поначалу можно подумать, что в этом нет ничего необычного, поскольку память на события со временем стирается, а между ранним детством и взрослой жизнью прошла уйма времени. Но амнезию детства нельзя свести к обычному забыванию. Большинство 30-летних людей хорошо помнят, что с ними происходило в средней школе, но очень редко кто из 18-летних сможет что-нибудь сказать о своей жизни в 3-летнем возрасте, хотя период прошедшего времени примерно одинаков.

Почему существует феномен амнезии детства? З.Фрейд полагал, что это происходит вследствие подавления сексуальных и агрессивных ощущений, испытываемых маленьким ребенком в отношении своих родителей. Но такое объяснение не затрагивает все события жизни ребенка.

Более подходящее объяснение состоит в том, что амнезия детства является следствием колоссального различия между опытом кодирования информации у маленьких детей и организацией воспоминаний у взрослых. У взрослых воспоминания выстроены по категориям и схемам, а маленькие дети кодируют свои переживания, не приукрашая их и не связывая со смежными событиями. После того, как ребенок начинает усваивать связи между событиями и делить события по категориям, ранние переживания теряются.

Почему на рубеже 3-4 лет происходит переход от младенческой к взрослой форме организации памяти? Предположительно одна из причин этого процесса кроется в закономерностях биологического развития человека (головной мозг созревает постепенно). Другие причины перехода к взрослой памяти лучше объяснять на психологическом уровне. Сюда относятся когнитивные факторы, в частности развитие речи и начало целенаправленного обучения. Одновременное развитие памяти, речи, мышления создает новые способы организации опыта человека, которые могут быть несовместимы со способом кодирования воспоминаний у маленьких детей.

**Символическая репрезентация.** Символические процессы проявляются

не только в языке, но и во многих других видах деятельности ребенка раннего возраста. Символические процессы включены в игру, которая возникает в начале второго года жизни, проходит в своем развитии через ряд изменений.

Наиболее яркое выражение символическая репрезентация получает в языковом развитии и символической игре. Другой аспект использования репрезентации – способность пользоваться числами для представления количества объектов в упорядоченном ряду. Еще один аспект использования символической репрезентации – приобретение навыков изобразительной деятельности, начало которой приходится на этот период.

Игра. В отличие от обычных физических упражнений символическая игра предполагает деятельность в условиях воображаемой реальности. Главным источником мыслительных образов, согласно Д.Болдуину, является воображение. Д.Болдуин различал реконструктивное воображение (когда на основе своего предыдущего опыта кто-то воображает человека на лошади) и конструктивное воображение (когда из образов лошади и человека кто-то воображает кентавра). Формирование новых символических комбинаций зависит от относительной свободы воображения, от возможности хотя бы частичного отхода от реальности.

Игра имеет большое значение не только для интеллектуального развития, она тесно связана и с эмоциональным развитием. Многие дети имеют любимую мягкую игрушку или какую-то одежду, к которой они особенно привязаны. Психологи называют такие любимые вещи «*переходными объектами*», потому что они должны помочь ребенку совершить переход от тесного физического контакта с матерью в младенчестве к постепенному удалению от воспитателя и приобретению самостоятельности.

Рисование. В рисовании ребенок сталкивается с особой проблемой сжатия трех пространственных измерений в двухмерное пространство рисунка. С возрастом в детском рисовании происходят изменения, которые наиболее наглядно проявляются в способах изображения человеческой фигуры и относительной глубины предметов.

Самые ранние детские рисунки, относящиеся к возрасту 18-30 месяцев, часто представляют собой каракули. Однако к трем годам дети находят смысл в своих каракулях и начинают рассматривать их как изображения других вещей. Рисунок человека может представлять собой фигуру «головонога».

Итак, как только дети начинают пользоваться символами, их мыслительные процессы усложняются. Дети демонстрируют понимание сходства между двумя объектами или событиями, давая им одно и то же название; начинают сознавать прошлое и формировать ожидания в отношении будущего; проводят грань между собой и человеком, к которому они обращаются (эгоцентрическое мышление – социцентрическое мышление).

**Мышление.** В теории Ж.Пиаже период от 2 до 7 лет известен как ***дооперациональная стадия***. Данный период – это время, когда ребенок постепенно овладевает систематическим, логическим мышлением.

Согласно Ж.Пиаже, задачей дооперационального периода развития является преобразование мыслительных процессов в систему умственных операций. Существует непрерывный переход от сенсомоторной к дооперациональной стадии, в процессе которого у ребенка формируются сложные координированные действия. Умственные операции, по Ж.Пиаже, – это интериоризированные формы тех действий, которыми ребенок уже овладел в практической форме при сравнении, комбинировании и разделении предметов физического мира. Однако его мышление еще не вполне логично, потому что умственные «действия» ребенка с предметами окружающего мира нуждаются в систематизации и взаимной координации. Хотя маленький ребенок в состоянии решать простые задачи, системе его умственных операций недостает критических связей, из-за чего они не вполне внутренне согласованы. Так, если трехлетнюю девочку спросить: «Есть ли у тебя сестра?». – Она отвечает: «Есть». «А у нее есть сестра?» - «Нет».

Дооперациональную стадию можно разделить на два периода: допонятийный (2-4 года) и интуитивный (5-7 лет).

В ***допонятийный период*** на первый план выходят использование

символов, символическая игра и язык. До этого времени мышление младенца ограничивалось его непосредственным окружением. Теперь же пользование символами и символическая игра позволяют ребенку выходить в своих мыслях за пределы наличной ситуации. Тем самым ум ребенка приобретает большую гибкость. Слова же помогают ребенку сообщить о чем-то, что в данный момент отсутствует. Однако дети в допонятийном периоде по-прежнему путаются в основных категориях. Они неспособны разграничить ментальную, физическую и социальную реальность. Например, они могут считать, что все движущиеся объекты – живые, даже солнце и луна на небе. Эту особенность дооперационального мышления называют **анимизмом**. Анимистические представления, отчасти, берут свое начало в **эгоцентризме** – познавательной позиции в отношении мира, рассматриваемого ее обладателем с единственно возможной точки зрения – по отношению к себе.

**Интуитивный период** начинается приблизительно в 5-летнем возрасте. На этом этапе дети начинают отделять ментальную реальность от физической и предполагать помимо социальных норм наличие механической причинности. Например, до достижения этой стадии развития дети могут думать, что все вокруг было создано их родителями или другими взрослыми. Теперь они начинают признавать важность других сил. Несмотря на то, что мышление дошкольников на протяжении этого периода становится более рациональным, при объяснении отдельных явлений они нередко прибегают к магическому мышлению.

**Ограничения дооперационального мышления.** Мыслительные процессы ребенка ограничены несколькими важными особенностями дооперационального интеллекта.

Во-первых, мышление дошкольников конкретно. В данный период дети неспособны иметь дело с абстракциями. Их ум занят лишь тем, что происходит «здесь и сейчас».

Во-вторых, мышление детей часто необратимо, т.е. развитие событий и образование связей идет лишь в одном направлении. Дети не способны

представить себе, что какой-то объект может вернуться в свое первоначальное состояние или что связи между объектами могут быть двусторонними.

В-третьих, дооперациональное мышление детей эгоцентрично, т.е. ребенок не может принять во внимание точку зрения другого.

В-четвертых, мышление детей в этот период имеет тенденцию центрироваться на каком-то одном физическом свойстве или измерении объекта или ситуации. Дошкольники не могут удержать в уме одновременно несколько аспектов ситуации. Это ограничение, называемое центрацией, является ключевой характеристикой дооперационального мышления и наиболее ярко проявляется при решении задачи включения в класс.

В-пятых, в дооперациональный период дети фокусируют внимание на текущих состояниях, а не на процессах изменения или превращения. Они судят о предметах и явлениях в соответствии с тем, как они выглядят сейчас, а не на основании того, что могло привести их в это состояние.

После разработки Ж.Пиаже теории детского мышления, рядом психологов (Д.Брунер, Г.Хост) была предложена иная концепция когнитивного развития ребенка. Вместо того чтобы видеть в детях «маленьких ученых», эти психологи акцентировали внимание на том, что ребенок – это, прежде всего социальное существо. Они подвергли сомнению позицию Ж.Пиаже и предположили, что ребенок осмысляет происходящее с ним за счет взаимодействия с более опытными людьми – родителями, воспитателями, детьми старшего возраста.

Согласно теоретикам, придерживающимся социальной концепции развития, взрослые, показывая детям способ решения какой-то проблемы, помогают им научиться мыслить. Каждое общество включает детей в разнообразные формы деятельности с помощью того, что получило название *направляемого участия*. Когда маленькие дети помогают накрывать на стол, мыть посуду, происходит процесс передачи культурных традиций от более опытных (взрослых) к менее опытным (детям).

Если посмотреть на развитие как на процесс обучения, возникает вопрос:

каким образом ребенок продвигается по пути овладения все более сложными умениями? Стараясь объяснить этот процесс, Л.С.Выготский ввел понятие зоны актуального развития и зоны ближайшего развития. Последняя (ЗБР) соответствует разнице между актуальным уровнем развития и его потенциальным уровнем, определяемым теми задачами, которые он решает под руководством взрослых. Т.е. многие ученые считают, что интеллектуальная деятельность детей развивается в социальной игре.

**Языковое развитие.** При овладении речью ребенок должен научиться не только значениям отдельных символов (слов), но и правилам, по которым эти слова объединяются во фразы и предложения. Эти комбинаторные правила (или грамматика) придают языку огромные возможности, которые заключаются в образовании бесконечного числа словосочетаний.

Каждый язык имеет свой собственный словарь и грамматические правила, задача же ребенка состоит в том, чтобы в окружающей его языковой среде открыть средства общения со старшими детьми и взрослыми.

Для того чтобы понять некоторые ключевые вопросы исследования детской речи, имеет смысл обсудить несколько теорий.

1. ***Теория Берреса Скиннера.*** Он является представителем традиционного направления в психологии – американского бихевиоризма. На его концепцию большое влияние оказали идеи Дж.Уотсона. В книге «Вербальное поведение» (1957) Б.Скиннер выдвинул концепцию, согласно которой овладение речью происходит по общим законам оперантного обусловливания. Согласно Б.Скиннеру, ребенок получает подкрепление при произнесении определенных звуков. При этом подкреплением служит не пища или вода, а одобрение и поддержка со стороны родителей и ближайших взрослых. Б.Скиннер приводит несколько примеров того, как происходит обусловливание вербального поведения у детей: «Все вербальное поведение, находящееся под контролем стимуляции, включает в себя три наиболее важных события: стимул, реакцию и подкрепление. Все они взаимосвязаны».

2. ***Теория Ноама Хомского.*** С серьезной критикой работы Б.Скиннера

выступил известный американский лингвист Н.Хомский. Он отрицал особую роль подкрепления при овладении речью ребенком и критиковал Б.Скиннера за пренебрежение синтаксическими правилами. Эти правила дают информацию о том, как из слов можно составить предложение, и овладение ими принципиально важно для ребенка, который учится говорить. По Н.Хомскому, обучение языку включает приобретение системы знаний, хорошо описываемой с помощью набора правил. Он обращал внимание на тот факт, что, несмотря на сложность синтаксических правил, почти все дети все же овладевают ими. Более того, обучение правилам не требует организации особого «учебного» процесса. Обычно родители не учат ребенка тому, как овладевать речью.

Н.Хомский утверждал, что дети овладевают речью потому, что наделены врожденным, специфически речевым механизмом, который он назвал «механизмом овладения языком». Согласно Н.Хомскому, таким механизмом обладает только человеческий мозг. Овладение речью происходит не в результате научения, а посредством естественного развития по типу того, как вырастают руки или ноги. Программа развития речи заложена с рождения, и, по мнению Н.Хомского, для ее работы необходимо лишь минимальное влияние среды.

3. **Теория Джерома Брунера.** Он подчеркивал, что дети овладевают речью в процессе общения с ближайшими взрослыми в хорошо знакомых условиях. Согласно Д.Брунеру, знакомое социальное окружение помогает ребенку интерпретировать речь своих воспитателей. Это оказывается возможным потому, что, обращаясь к ребенку, взрослые используют язык, прежде всего для объяснения событий, происходящих в данной конкретной обстановке. Однако язык – особенно синтаксис – является «автономной проблемной областью». Другими словами, изучение правил грамматики – это задача, совершенно не похожая на другие, с которыми приходится сталкиваться ребенку в ходе обучения. Такая постановка вопроса сблизила теорию Д.Брунера с идеями Н.Хомского.

4. **Теория Роджера Брауна.** С позиций генетического подхода Р.Браун

выделил в языковом развитии ребенка пять четко выделенных стадий. В определении этих стадий он исходил не из возраста ребенка, а из средней длины высказывания (СДВ) – средней длины предложений, создаваемых ребенком. Для первой стадии характерны двухсловные предложения. Это тот самый период, когда впервые появляются телеграфная речь, опорные слова. Дети, с помощью определенного порядка и места слов в предложении, могут стараться передать понятия существования, исчезновения и возвращения, принадлежности, действия. Для второй стадии характерны более длинные высказывания. Дети начинают распространять правила словоизменения на слова, которые им уже знакомы. Они способны образовывать формы прошедшего времени многих глаголов и множественное число многих существительных, изменяющихся по правилам. На третьей стадии дети научаются видоизменять простые предложения. Они образуют отрицательные и повелительные предложения, задают общие вопросы и иными способами преобразуют те простые фразы, которыми они изъяснялись на предыдущих стадиях. На этой стадии дети также начинают осваивать действительные и страдательные обороты. На четвертой и пятой стадиях дети научаются оперировать все более сложными конструкциями. Они начинают пользоваться придаточными предложениями, включая их в состав сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. К 4,5 годам дети уже неплохо владеют синтаксисом, но продолжают его осваивать в течение многих лет.

Каждая культура успешно передает язык своим детям, и существует множество методов, с помощью которых родители облегчают младенцам задачу освоения языка. Взрослые часто говорят от лица детей, выражая их потребности и желания или комментируя их действия на правильном родном языке. Речь ребенка развивается главным образом благодаря каждодневному общению с взрослыми, которые стремятся к обмену информацией – т.е. хотят понять и быть понятыми.

Когда родители разговаривают со своими детьми, они передают им нечто гораздо большее, чем просто слова, предложения и правила синтаксиса. Они

демонстрируют им, как нужно выражать свои мысли и обмениваться идеями с другими людьми. Они знакомят ребенка с категориями и символами и учат его тому, как переводить сложный мир в представления и слова.

Исследования показали, что ребенок овладевает языком и тогда, когда родители читают ему книжки с картинками. Если родители задают детям вопросы, побуждающие их придумывать развитие какой-то истории; реагируют должным образом на попытки детей отвечать на задаваемые вопросы; не довольствуются одним лишь чтением и простыми вопросами, – они способствуют тому, чтобы речь их детей становилась правильной и содержательной.