

Актуальные проблемы дошкольной педагогики



План:

- **Развивающая работа с детьми преддошкольного возраста (2—3 года).**
- **Развивающая работа с детьми младшего и среднего дошкольного возраста (3-5 лет).**
- **Развивающая работа с детьми старшего дошкольного возраста.**
- **Дошкольники «группы риска».**

- **Образование ребенка-дошкольника** должно быть направлено на обогащение (амплификацию), а не искусственное ускорение (акселерацию) развития.
Обогащение психического развития ребенка предполагает максимальную реализацию его возможностей (А.В. Запорожец). В отличие от искусственного ускорения развития, оно дает возможность **сохранить и укрепить** физическое и психическое здоровье ребенка, обеспечивает нормальное гармоничное его развитие, **сохраняет радость детства.**



**Вопрос 1.
Развивающая
работа с детьми
преддошкольного
возраста (2—3
года).**

- *О какой развивающей работе идет речь?*
- *Какие трудности вызывает организация развивающей работы?*

- Весьма распространенным является представление о том, что развивающие занятия с детьми — это специальная работа, к которой можно приступить лишь по достижении ребенком определенного, как правило, трехлетнего, возраста. Именно с этих позиций составлено большинство имеющихся сегодня программ по развитию детей дошкольного возраста. Конечно, если иметь в виду циклы систематических занятий, близких по своей сути к учебным, то такое представление кажется вполне оправданным.

- Ребенка преддошкольного возраста **сложно** **включить в регулярные занятия,** **организуемые по инициативе взрослого,** ему **трудно** удерживать **внимание** в течение даже небольшого отрезка времени, особенно если затеянная взрослым игра не столько интересна ребенку, сколько полезна для его развития, он **не всегда хорошо понимает обращенную к нему речь** и зачастую **не в состоянии ответить на вопрос.** У него вообще пока мало умений и навыков, на которые можно опереться при организации развивающих занятий.

Развивающая работа с детьми

преддошкольного возраста не только возможна, но и остро необходима. Особенно отчетливо эту необходимость ощущают **родители**: видя всевозрастающие возможности своего ребенка, они стремятся как можно раньше начать знакомство с буквами и цифрами, подменяя, таким образом, работу по развитию ранним обучением.

Зачастую такая подмена происходит исключительно по неведению и психологической безграмотности родителей, искренне не видящих разницы между обучением школьным навыкам и развитием познавательных процессов.

Проблеме развития детей преддошкольного возраста посвящены работы Н. Н. Авдеевой и С. Ю. Мещеряковой, Л. Н. Галигузовой и Е. О. Смирновой, Масару Ибуки, Д. Чейпи, Б. П. и Л. А. Никитиных, Б. Уайта и др.

- Ранний опыт ребенка создает тот фон, который ведет к развитию навыков речи, умению слушать и думать.
- Закладываемое в это время эмоциональное отношение к жизни и людям и наличие или отсутствие стимулов к интеллектуальному развитию оставляют неизгладимый след на всем дальнейшем поведении и образе мыслей человека.

Раннее развитие ни в коей мере не тождественно раннему обучению чтению, письму и счету; оно не должно сводиться к стремлению напичкать малыша разнообразной и бессмысленной для него информацией. Речь идет о развитии в первую очередь умения рассуждать, оценивать, воспринимать и пр., т. е. о развитии психических процессов и личностных качеств ребенка в естественных условиях.

Для этого не нужны никакие специальные программы: важно то, как ведут себя родители, что они делают, как разговаривают с ребенком¹¹.

Именно родителям, имеющим возможность общаться с ребенком лицом к лицу, принадлежит исключительная роль в развитии ребенка.

Либо родители стараются обеспечить ему наиболее благоприятные (в рамках возможного) условия, либо пускают его развитие на самотек, и тогда возможность ориентировать ребенка на максимальное раскрытие его внутреннего потенциала будет упущена.

Нельзя при этом забывать и о том, что не менее активная роль в интеллектуальном и личностном развитии ребенка принадлежит ему **самому**.

Необходимо обеспечить ребенку широкие возможности пользоваться каждым из пяти чувств: знакомясь с миром, он должен видеть, слышать, трогать руками, пробовать на вкус и запах. Это позволит ему больше узнать о доме, в котором он живет, о мире вокруг. Ведь в раннем возрасте любое приобретенное ребенком знание работает на его развитие.

- *Необязательно постоянно находиться рядом с ребенком, достаточно быть в пределах его досягаемости. Ведь важно не столько количество, сколько **качество времени**, которое родители уделяют своему ребенку.*

Суть работы по развитию детей

преддошкольного возраста:

постепенное развитие,

совершенствование и усложнение всех

психических познавательных

процессов личности.

Исключение составляет речевое развитие

ребенка. Оно стоит в центре внимания в этом
возрасте — наиболее сензитивном именно к

развитию речи.

Необходимо поощрять любые, даже самые слабые и нечленораздельные попытки ребенка заговорить, ибо терпение, проявленное родителями на данном этапе, существенно облегчит их задачу в будущем. Пусть ребенок станет полноправным собеседником даже в том случае, если его «язык» понимает только один из членов семьи. Взрослый не должен выступать в роли переводчика детской речи на понятный всем окружающим уровень. Гораздо важнее ответить на вопрос ребенка, даже если он задан только жестом и кратким, но выразительным «А?», оказать ему помощь в ответ на протянутую ручку и возглас «Мама!»

В раннем детстве влияние семьи на языковое и когнитивное развитие и приобщение ребенка к жизни общества является решающим. От степени развития ребенка в раннем возрасте, прежде всего языкового, будет зависеть дальнейшее продвижение ребенка в школе, в кругу сверстников, на работе.

Основные **принципы**
развивающей работы,
выделенные Б. П. Никитиным (1985).



1. Раннее начало

Чем младше ребенок, тем в большей мере степень зрелости его центральной нервной системы ограничивает его познавательные возможности, поэтому в раннем возрасте ни в коем случае нельзя форсировать развитие, перегружать мозг ребенка.

2. Создание среды, способствующей развивающей деятельности ребенка и стимулирующей ее

Необходимо, насколько возможно, рано окружить ребенка такой средой и такой системой отношений, которые бы стимулировали самую разнообразную его деятельность и исподволь развивали бы в нем именно то, что в соответствующий момент способно наиболее эффективно развиваться.

3. Стимуляция собственной активности ребенка и напряжения его сил

Важно не то, чтобы ребенок как можно раньше чему-то научился, а то, чтобы он пошел по этому пути самостоятельно, при известном напряжении и настойчивости, и тогда он приобретет не навыки, позволяющие идти только по уже проторенной взрослыми дороге, а умение находить новые пути и заменять старые методы новыми в случае изменения жизненных условий. Именно это лежит в основе творческих способностей человека.

4. Предоставление ребенку определенной свободы в выборе деятельности, в чередовании дел, в продолжительности занятий одним каким-либо делом, в выборе способов работы

Это предохранит его от перенапряжения и переутомления и позволит сохранить интерес к самому занятию.

5. Обязательное участие взрослого в деятельности ребенка

Для ребенка взрослый выступает в качестве помощника и равноправного партнера, хотя на самом деле именно взрослому принадлежит активная регулирующая и направляющая роль в игре с ребенком преддошкольного возраста. Главное при этом, чтобы помощь взрослого не превращалась в подсказку: нельзя делать за ребенка то, что он сам может сделать, думать за него, когда он сам может додуматься.

- Говоря о раннем развитии детей, нельзя не остановиться на проблеме раннего обучения.
- Следует отметить, что попытки раннего и даже сверхраннего (в младенческом возрасте) обучения детей инициируются не столько психологическими теориями, сколько стремлением родителей максимально полно реализовать все заложенные в ребенке от природы возможности, не видящих при этом никакой разницы между развитием познавательных психических процессов и обучением чтению, письму и счету. Популярность таких попыток обусловлена, по-видимому, внешней эффективностью раннего обучения: например, трехлетний малыш бойко говорит на двух языках, читает, пишет, производит достаточно сложные вычисления, рассуждает о природе и т. п., что, безусловно, производит впечатление чрезвычайной развитости данного ребенка.

- *Является ли это, однако, в действительности свидетельством умственного развития ребенка?*
- *Здесь скорее можно говорить о высокой обучаемости этих детей и настойчивости их родителей, ибо ...*

...Ни раннее развитие, ни раннее обучение не должно иметь своей целью пропуск какого-либо этапа возрастного развития. Каждый из них имеет свою собственную ценность, и только максимальное использование всех тех возможностей, которые он предоставляет, дает подлинное развитие как познавательных психических процессов, так и личности ребенка.

Проблема раннего обучения детей.

Усвоение готовых знаний и способов действия способствует развитию лишь репродуктивного (воспроизводящего) мышления, а не интеллектуального и творческого потенциала ребенка. **Раннее обучение не предполагает собственной активности ребенка,** выступающей одним из основных условий его полноценного психического развития, **риск** **ущербности личностного развития ребенка:** от многознания личность ребенка не становится более зрелой. Кроме того, такой ребенок имеет, как правило, весьма **ограниченные контакты со сверстниками,** причем отнюдь не по своей вине: родителям часто кажется, что их «умному и развитому» ребенку скучно и неинтересно со своими менее «образованными» ровесниками.

- Горячая сторонница раннего обучения детей С. Лупан (1993) тем не менее предостерегает родителей от соблазна «перескочить» через группу детского сада или класс, считая, что ребенок от этого только пострадает. Разумнее, пишет она, использовать меньшую по сравнению с обычными детьми нагрузку, приходящуюся на такого ребенка в детском саду или школе, на какие-то дополнительные занятия, чем лишать его общества сверстников и возможности приобрести необходимые социальные навыки.

ВЫВОД

- Очевидно, что проблема соотношения обучения и психического развития сложна не только в теоретическом плане, но и в практическом. Принципиальным, на наш взгляд, является представление о том, что **ни раннее развитие, ни раннее обучение не должно иметь своей целью пропуск какого-либо этапа возрастного развития.** Каждый из них имеет свою **собственную ценность, и только максимальное использование всех тех возможностей, которые он предоставляет, дает подлинное развитие как познавательных психических процессов, так и личности ребенка.**

- **Вопрос 2.**
- **Развивающая работа с**
- **детьми младшего**
- **и среднего дошкольного возраста**
- **(3-5 лет)**



Уровень психического и личностного развития детей 3—5 лет уже позволяет проводить с ними специально организованные как индивидуальные, так и групповые развивающие занятия, построенные в игровой форме. Правомерной становится и разработка конкретных программ развивающей работы, при составлении которых целесообразно принимать во внимание такие аспекты, как наличие у ребенка потребности в совместной со взрослым деятельности, сензитивность данного возрастного периода для развития определенных психических функций и личностных качеств, зона ближайшего развития. Остановимся на них более подробно.

- **Потребность ребенка в совместной со взрослым деятельности существенно изменяется в зависимости от возраста ребенка.** *Значительное число детей поступает в детский сад в период от двух до трех лет, т. е. до достижения «официального» дошкольного возраста. И воспитатель, занимаясь с детьми по стандартной программе, часто не делает поправки на различия в уровне психического и личностного развития детей преддошкольного и младшего дошкольного возраста, а между тем именно здесь пролегает граница двух возрастных периодов в развитии ребенка.*

Для детей раннего возраста (т. е. до трех лет)

смысловым центром любой ситуации являются **взрослый и совместная с ним деятельность**. Общий смысл действия, осваиваемого ребенком, может быть реализован только в том случае, если оно производится так, как показал взрослый. Это справедливо в отношении не только овладения предметными действиями, но и развития речи: ребенок усваивает даваемое взрослым название предмета и ту функцию, которую он выполняет в данной конкретной ситуации. В этот период *действия ребенка вызываются непосредственно предметами, а желания еще не стали его личными желаниями*. Взрослые заменяют один притягательный для ребенка предмет другим и таким образом управляют его ₃₃ желаниями и поступками.

- Однако на границе раннего и дошкольного возраста отношения совместной деятельности приходят в противоречие с новым уровнем развития ребенка. Возникают тенденции *к самостоятельной деятельности*, у ребенка появляются собственные желания, могущие не совпадать с желаниями взрослых. Возникновение личных желаний превращает действие в волевое, на основе этого открывается возможность для соподчинения желаний и борьбы между ними. Это же становится предпосылкой для развития в дошкольном возрасте творческих видов деятельности, в которых ребенок идет от собственного замысла к его реализации. Правда, пока еще ребенок весь находится во власти своих желаний, они управляют им, ребенок упорно настаивает на своем желании, несмотря на какое-либо явно более привлекательное предложение взрослого.

Ребенок уже способен к самостоятельным действиям и испытывает острую потребность в реализации этой новой способности. Соответственно ребенку становятся доступны игры, требующие от него известной доли самостоятельности. Участие взрослого в этих играх сводится в основном к его присутствию рядом с детьми и к мелкой помощи, оказываемой им по их просьбе. Однако полное устранение взрослого из игры приводит к ее прекращению, а если речь идет о какой-либо продуктивной деятельности, то к резкому снижению качества ее выполнения.

Игра в этом возрасте может стать средством коррекции поведения ребенка, выполняя определенную психотерапевтическую функцию. Опыт показывает, что предоставление ребенку возможности самому организовать игру, которая, в сущности, носит предметно-манипулятивный характер, но все же имеет некоторую примитивную сюжетную основу, способно снять или ослабить острые проявления симптомов кризиса трех лет. Важно при этом, чтобы ни взрослые, ни другие дети в эту игру не вмешивались: инициатива всех сюжетных поворотов и предметных перевоплощений должна принадлежать самому ребенку.

Дошкольный возраст — период возникновения и развития сюжетной и ролевой игры. На этом этапе появляется возможность проведения более сложных коллективных игр, способствующих развитию различных психических функций и личностных качеств, приобретению навыков общения и взаимодействия со сверстниками, развитию произвольности.

- **Различные возрастные периоды являются сензитивными для развития определенных психических функций.** *Л. С. Выготский, давал яркую характеристику взаимозависимости психических функций в раннем и дошкольном детстве. Основной функцией раннего детства он считал восприятие, в то время как память, внимание, мышление выступают в качестве определенного момента акта восприятия, являясь его продолжением и развитием. Ребенок говорит и с ним говорят лишь по поводу того, что он видит или слышит. При этом память проявляется как, активное узнавание, а мышление ограничено действием и наглядном поле. Речь меняет структуру восприятия благодаря обобщению.*

- В дошкольном возрасте ведущую роль начинает играть память, с развитием которой появляются образное мышление и возможность отрыва от конкретной ситуации. Все выделенные Л. С. Выготским новообразования существенно характеризуют процессы психического развития, присущие дошкольному возрасту.

В соответствии с этим развивающие игры для детей до трехлетнего возраста должны ограничиваться наглядно-действенным планом. Им недоступны игры, требующие опоры на зрительный образ, игры со сложными правилами, которые он не в силах запомнить и адекватно применить. **К четырем годам** большинство детей начинают справляться с подобными играми, сначала весьма простыми, а потом и более сложными.

При организации занятий с детьми психологу следует принимать во внимание не только наличные возможности ребенка, но и «зону его ближайшего развития».

Л. С. Выготский отмечал, что только такое обучение можно считать хорошим, которое создает «зону ближайшего развития» и тем самым идет впереди него. Задача развивающей игры и состоит в том, чтобы продвинуть вперед психическое и личностное развитие ребенка.

- *Например...*
- *Основным критерием здесь выступает способность ребенка справиться с игровым заданием при некоторой помощи взрослого, причем при повторных проведениях игры эта помощь постепенно сокращается вплоть до полного отказа от нее. Если же ребенок все-таки не в состоянии отказать от помощи, можно предположить, что данная игра по своим требованиям находится за пределами «зоны ближайшего развития» ребенка и не способствует прогрессу в его психическом развитии.*

Какая игра оказывается для ребенка новой по сравнению с теми, с которыми он уже справляется?

- Во-первых, она может быть направлена на овладение новыми способами действий с уже знакомыми предметами.
- Во-вторых, в нее могут быть включены незнакомые ребенку предметы, более сложные правила.
- В-третьих, можно изменить и сюжетное содержание игры.

Каждое такое нововведение предъявляет свои требования к ребенку, активизирует и развивает те или иные структуры его психики. Не следует усложнять игру сразу в двух или более направлениях, ибо в этом случае она может оказаться неожиданно сложной для ребенка и развивающего эффекта иметь не будет, т. е. выйдет за пределы «зоны его ближайшего развития».

Вывод...

Таким образом, приступая к разработке программы развивающей работы с детьми дошкольного возраста, педагог должен ориентироваться на знания основных психологических закономерностей развития ребенка в разные периоды детства и учитывать индивидуальные особенности конкретного ребенка. Кроме того, следует иметь в виду, что *между развивающим влиянием разных видов детской деятельности существует широкая взаимная компенсация.*

Например, развитию тонкой моторики способствуют и лепка, и конструирование, и рисование, и раскрашивание, и шитье, и мозаика. Все это готовит руку ребенка к письму ничуть не хуже, а может быть, и лучше принудительного выведения палочек и загогулин на бумаге. Поэтому предпочтение следует отдавать тем занятиям, которые могут быть лучше организованы взрослым и к которым испытывает большую склонность сам ребенок.

Вопрос 3. Развивающая работа с детьми старшего дошкольного возраста.





Старший дошкольный возраст непосредственно предшествует переходу ребенка на следующий, очень важный этап его жизни — поступление в школу.

Поэтому существенное место в работе с детьми шестого и седьмого года жизни занимает подготовка к школе.

Здесь можно выделить два аспекта:

во-первых, продолжающееся

целенаправленное **развитие личности ребенка и познавательных психических процессов**, лежащих в основе успешного освоения ребенком в будущем собственно учебной программы,

а во-вторых, **обучение начальным школьным умениям и навыкам.**

- Проблема готовности ребенка к школьному обучению рассматривается сегодня в первую очередь как психологическая: приоритет отдается уровню развития мотивационно-требностной сферы, произвольности психических процессов, операциональных навыков, развитию тонкой моторики руки. Одна лишь интеллектуальная готовность к школе не обеспечивает успешного вхождения ребенка в учебную деятельность. Тем не менее, на практике работа со старшими дошкольниками сводится в первую очередь к обучению чтению, письму и счету, чтобы обеспечить им, таким образом, некоторую фору на первых этапах школьного обучения. Отчасти это спровоцировано и самой учебной программой современной школы: она составлена так, что на отработку начальных навыков письма, чтения и счета времени не отведено. Если ребенок приходит в школу неграмотным, он сразу же отстает от своих более продвинутых одноклассников просто потому, что так составлена программа начальной школы.

Формирование же у ребенка соответствующей учебной мотивации, произвольности внимания, памяти, словесно-логического мышления, ориентировки на способ действия, операциональных навыков выступает при этом лишь как побочный продукт обучения: все это должно сформироваться само собой, по мере развития интеллектуальных навыков. Тем не менее это далеко не так. Специальные исследования показывают, что дети, хорошо интеллектуально подготовленные к школе, зачастую плохо пишут, не выполняют правил ведения тетрадей, работы с дидактическим материалом и испытывают целый ряд других трудностей учебного порядка.

Пример



- *1. К сожалению, и у педагогов, и у родителей существует убеждение, что достижение ребенком определенного возраста или поступление в школу автоматически должно вести к возникновению и становлению указанных выше качеств. Обнаруживая у ребенка их отсутствие, мешающее ему хорошо учиться, взрослые начинают требовать от него «быть добросовестным, внимательным», забывая о том, что эти качества формируются на протяжении всего дошкольного детства и отсутствие их у шести-семилетнего ребенка свидетельствует о недостаточной развивающей работе с ним.*

- *В этой связи хочется вспомнить тот период (до конца 60-х годов), когда начальная школа была четырехлетней, а от 7-го ребенка не требовалось обязательного владения навыками письма, чтения и счета. Учителя объясняли родителям: «Не учите детей читать, писать, считать, вы сделаете это неправильно, а нам придется их переучивать». Эта претензия справедлива и сегодня. Например, стремление родителей, не владеющих соответствующими методиками, научить ребенка читать как можно раньше приводит к тому, что у значительного числа нынешних 1-ов отмечается слабое развитие фонематического слуха, столь необходимого для грамотного письма; в подготовительных группах детских садов детей не учили читать и писать, но их специально готовили к школе: развивали в ходе игровых занятий внимание, память, логическое мышление. Более того, учитель того времени опирался на изначально одинаковый для всех учеников уровень готовности к школе. Конечно, эта однородность была относительной, но сама программа начальной школы предполагала одинаковое овладение детьми навыками чтения, счета и письма и в этом смысле предоставляла всем равные возможности, чего нельзя сказать о нынешних требованиях школы.*

Отсутствие сегодня четких требований к уровню подготовки детей к школьному обучению, наличие различных дошкольных лицеев и гимназий, работающих по своим собственным программам и имеющих разные приоритеты, инициативность родителей, стремящихся научить ребенка читать и считать едва ли не с двухлетнего возраста, приводят к тому, что неготовность детей к учению по-прежнему остается одной из острейших проблем современной школы.

Показатели психологической незрелости ребенка, поступающего в школу.

1. Слабое речевое развитие детей.

Здесь выделяется два аспекта:

- а) отставание ребенка в уровне речевого развития других детей;
- б) формальное, неосознанное владение детьми смыслом различных слов, понятий.

Ребенок пользуется ими, но на прямой вопрос, что означает данное слово, часто дает неправильный или приблизительный ответ. Особенно часто такое использование лексики наблюдается при заучивании стихотворений, пересказе текстов. Это связано с излишним упором на ускоренное речевое развитие ребенка, выступающее для взрослых показателем его интеллектуального развития.

2. Неразвитость тонкой моторики.

В определенной мере эта неразвитость руки проявляется при вырезании фигур по контуру, в несоразмерности частей фигуры при лепке, неточности склеивания и пр.

В. Неправильное формирование способов учебной работы.

Многие дети испытывают трудности, связанные с усвоением правил. Умея применять правило при выполнении задания, дети с трудом запоминают его формулировку. Более того, многие ребята сначала делают упражнение, а потом учат правило, на выполнение которого и было направлено данное упражнение.

Психологический анализ показывает, что причина этого кроется не столько в неудовлетворительной формулировке правил, сколько в несформированности у детей необходимых навыков работы с правилами.

4. Отсутствие у детей ориентировки на способ действия, слабое владение операциональными навыками.

- *Дети, хорошо умеющие считать к моменту поступления в школу, испытывают затруднения при решении задачи, когда необходимо показать ход решения в развернутом виде, по действиям, — условия решения и способ решения начинают путаться, ребёнок с трудом находит ошибку в решении задачи.*
- *Этим же обусловлена и проблема понимания, принятия и удержания учебной задачи в течение всего периода ее выполнения, особенно если оно требует ряда последовательных действий. Часто, особенно в первом классе, дети понимают поставленную перед ними задачу, принимают ее, но выполняют все равно не так, как объяснил взрослый. При пошаговом контроле со стороны взрослого дети вполне успешно справляются с заданием.*

5. Слабое развитие произвольного внимания, памяти.

Дети несобранны, легко отвлекаются, с трудом следят за ходом коллективной работы, за ответами других ребят, особенно при чтении или пересказе цепочкой, друг за другом.

6. Низкий уровень развития самоконтроля.

- *Дети испытывают затруднения в тех случаях, когда взрослый требует от них сравнить то, как они выполнили задание, с тем, что от них требовалось, найти собственные ошибки. При этом в чужой работе дети достаточно легко находят ошибки. То есть умения, необходимые для действия проверки, сформированы, но применить эти навыки к контроль за собственной работой ребенок еще не может.*

Вывод

- *Указанные проявления психологической незрелости детей старшего дошкольного возраста и являются следствием слабого внимания взрослых к развитию познавательных психических процессов и личностных качеств ребенка в период дошкольного детства*

- Вопрос 4.
- **Дошкольники**
- **«группы риска»**



Дошкольники «группы риска».

Нельзя забывать и о том, что некоторые трудности в поведении детей носят возрастной характер и связаны с переживанием ребенком одного из кризисов развития. Эти периоды в жизни ребенка, несмотря на его очевидную трудновоспитуемость, свидетельствуют о нормальном ходе процесса психического и личностного развития. Воспитательные воздействия на ребенка, переживающего кризис развития, должны быть направлены не столько на коррекцию его поведения, сколько на *перестройку всей сложившейся к этому времени системы отношений взрослого и ребенка.*⁶²

Лечение тяжелых психических и нервных заболеваний **ни коим образом не входит** в компетенцию практического психолога, работающего с дошкольниками.

В этой связи встает вопрос о том, как определить степень тяжести имеющегося у ребенка расстройства.

М. Раттер (1987) предлагает следующие критерии оценки возможного отклонения в поведении.

- 1. Нормативы, соответствующие возрастным особенностям и половой принадлежности ребенка**
- 2. Длительность сохранения расстройства**
- 3. Жизненные обстоятельства**
- 4. Социокультурное окружение**
- 5. Степень нарушения**
- 6. Тип симптома**
- 7. Тяжесть и частота симптомов**
- 8. Изменение поведения**
- 9. Ситуационная специфичность симптома.**

1. Нормативы, соответствующие возрастным особенностям и половой принадлежности ребенка

- *Ряд особенностей поведения является нормальным только для детей определенного возраста. Так, мокрые пеленки младенцев и даже детей до 4—5 лет мало тревожат родителей, в то время как для десятилетнего ребенка подобные случаи рассматриваются как отклонение от нормы.*
- *Что касается вопросов, связанных с половыми различиями, то даже в позднем детстве поведение мальчиков и девочек во многом совпадает, и это нормально. Однако достаточно редко у мальчика встречается весь «набор» женских*

- 2. Длительность сохранения расстройств
- У детей довольно часто отмечаются различные страхи, припадки, другие расстройства. Однако случаи длительного (в течение месяцев или лет) сохранения этих состояний редки и, естественно, должны вызывать тревогу у взрослых.

- 3. Жизненные обстоятельства
- *Временные колебания в поведении и эмоциональном состоянии детей — явление обычное и нормальное, так как развитие никогда не происходит гладко, а временный регресс встречается довольно часто. Однако все эти явления и колебания в одних условиях происходят чаще, чем в других, поэтому важно принимать во внимание обстоятельства жизни ребенка. Так, регрессом в поведении многие дети реагируют на появление младшего брата или сестры, а ростом тревожности — на перемену детского сада или группы. Вообще, стресс усиливает имеющиеся у ребенка эмоциональные или поведенческие трудности.*

- 4. *Социокультурное окружение*
- *Дифференциация нормального и аномального поведения не может быть абсолютной. Поведение должно оцениваться с точки зрения норм его непосредственной социокультурной среды. Культурные различия, существующие в обществе, значительно влияют на вариативность в целом нормального поведения.*

- 5. Степень нарушения
- *Отдельные симптомы встречаются гораздо чаще, чем целый ряд симптомов одновременно. Более пристального внимания требуют дети с множественными эмоциональными и поведенческими расстройствами, особенно если они одновременно касаются разных сторон психической жизни.*

- **6. Тип симптома**

- *Одни симптомы бывают обусловлены неверным воспитанием ребенка, другие — психическим расстройством. Так, грызение ногтей — привычка, одинаково часто встречающаяся как у нормальных, так и у психически больных детей, поэтому сам по себе этот симптом, хотя и настораживает, но еще ни о чем не говорит. В то же время нарушение отношений со сверстниками значительно чаще бывает связано именно с психическим расстройством и поэтому требует более пристального внимания.*

- **7. Тяжесть и частота симптомов**
- Умеренные, изредка возникающие трудности поведения для детей более обычны, нежели серьезные, часто повторяющиеся расстройства. Очень важно выяснить частоту и длительность проявления неблагоприятных симптомов.

- 8. *Изменение поведения*
- *Анализируя детское поведение, следует сравнивать его проявления не только с теми чертами, которые характерны для детей вообще, но и с теми, которые являются обычными для данного ребенка. Следует относиться внимательно к изменениям в поведении ребенка, которые трудно объяснить законами нормального развития и созревания.*

- *7. Ситуационная специфичность симптома.*
- *Считается, что симптом, проявление которого не зависит от какой бы то ни было ситуации, отражает более серьезное расстройство, чем симптом, возникающий только в определенной обстановке.*

Таким образом, решая вопрос об отклонении поведения ребенка от нормы, следует принимать во внимание комбинацию всех вышеназванных критериев.

Наиболее часто встречающиеся трудности в поведении и развитии детей дошкольного возраста.

- нарушения поведения (агрессивность, вспыльчивость, пассивность, гиперактивность),
- отставание в развитии
- различные формы детской нервности (невропатия, неврозы, страхи).

Осложнения психического и личностного развития ребенка обусловлены, как правило, двумя факторами: ошибками воспитания и определенной незрелостью или минимальными поражениями нервной системы.

Зачастую оба этих фактора действуют одновременно, поскольку взрослые нередко недооценивают или игнорируют те особенности нервной системы ребенка, которые лежат в основе трудностей поведения, и пытаются «исправить» ребенка различными неадекватными воспитательными воздействиями.

Использованная литература:

- *Божович Л. И.* Избранные психологические труды. — М., 1995.
- *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. — М, 1984. — Т. 4.
- *Давыдов В. В.* Личности надо «выделаться» / С чего начинается личность. — М., 1979
- *Дубровина И. В.* Школьная психологическая служба. — М., 1995.
- *Лангмейер Й., Матейчек З.* Психическая депривация в детском возрасте. — Прага, 1984.
- *Лейтес Н. С.* Умственные способности и возраст. — М., 1971.
- *Леонтьев А. И.* Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1977.
- *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. — М., 1986.
- *Мухина В. С.* Возрастная психология. — М., 1997.
- *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир / Проблемы общей психологии. — М., 1976.
- *Фельдштейн Д. И.* Психология развивающейся личности в онтогенезе. — М., 1989.
- *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Вопросы психологии. — 1971. — № 4.
- *Якобсон П. М.* Психология чувств. — М., 1996.