

## Лекция 5.

Тема: Основные направления психического развития ребенка. Отклонения в развитии ребенка.

Цель:

- раскрыть основные направления и компоненты психического развития в детском возрасте;
- рассмотреть особенности отклоняющегося развития ребенка.

Основные понятия: возрастная норма психического развития, психическое здоровье, акселерация, амплификация развития, произвольность деятельности, общение, возрастная норма психического развития, гетерохронность психического развития, опережающее развитие, одаренные дети, дети с физическими недостатками, ослабленное здоровье детей, отклонения в развитии, задержка психического развития.

План.

1. Основные направления и компоненты психического развития в детском возрасте:
  - ✓ особенности раннего детства и специфика работы психолога;
  - ✓ дошкольный возраст, специфика работы психолога с дошкольниками разных возрастов;
  - ✓ психологическая готовность к обучению в школе.
2. Норма в развитии, отклоняющееся развитие.

### 1. Основные направления и компоненты психического развития в детском возрасте

В раннем возрасте ребенок активно познает мир окружающих его предметов, вместе со взрослыми осваивает способ действия с ними. В этом возрасте начинает активно разрушаться ситуация неразрывного единства ребенка и взрослого, на него приходится этап психологического отделения от матери. Ведущая деятельность ребенка раннего возраста — предметно-манипулятивная, в рамках которой возникают элементы игры. К трем годам появляются личные действия и осознание «я сам» — центральное новообразование периода, возникает элементарная самооценка (эмоциональная, завышенная). В три года поведение ребенка начинает мотивироваться. Не только содержанием ситуации, в которую он погружен, но и отношениями с другими людьми. Хотя его поведение остается импульсивным, появляются поступки, связанные не с непосредственными желаниями, а с проявлениями «Я» ребенка,

Центральная линия развития ребенка этого возраста — развитие речи как средства общения, как средства понимания речи окружающих, что существенно меняет отношение ребенка к окружающей среде (взаимоотношения ребенка с окружающей средой). Отметим, что раннее детство sensitивно к освоению речи. В развитии речи можно выделить следующие направления: трансформация и исчезновение автономной речи, освоение предметных значений слов, появление первых обобщений, расширение пассивного словаря, развитие активной речи, расширение круга речевого общения.

Помимо речи в раннем детстве развиваются другие психологические функции — восприятие, мышление, память, внимание. Среди всех этих, конечно, взаимосвязанных функций в раннем детстве доминирует восприятие, осуществляющее определенную зависимость от него остальных психических процессов. Кроме доминирующей функции в структуре сознания восприятие детей этого а отличает еще одна особенность — аффективный характер. Восприятие и чувствование в этом возрасте неразрывно связаны.

В раннем возрасте в процессы активного восприятия включается память. Это в основном узнавание, хотя ребенок уже может и произвольно воспроизводить увиденное и услышанное раньше — то, что ему вспоминается. Но об опоре на прошлый опыт говорить еще рано, поскольку память является как бы продолжением и развитием восприятия.

Мышление в раннем возрасте основывается на восприятии в действиях, осуществляемых ребенком, и поэтому называется наглядно-действенным, на протяжении всего раннего детства основой и источником интеллектуального развития ребенка остается предметная деятельность. Развитие этих психических функций неотделимо от развития эмоционально-потребностной сферы ребенка, для раннего возраста характерны яркие эмоциональные реакции, связанные с непосредственными желаниями ребенка, желания же неустойчивы и быстро преходящи, ребенок не может их контролировать и сдерживать. Все желания обладают одинаковой силой. В раннем детстве отсутствует соподчинение мотивов. В общении с близкими взрослыми, которые помогают ребенку познавать мир, преобладают мотивы сотрудничества, хотя сохраняется и чисто эмоциональное отношение, необходимое во всех возрастных этапах, отношения с другими детьми в раннем детстве только появляются и еще не становятся полноценным изменением позиции ребенка, возрастание его самостоятельности и активности требует от близких взрослых своевременной перестройки. Если же новые отношения у ребенка не складываются, его инициатива не поощряется, самостоятельность постоянно ограничивается, у ребенка возникают собственно кризисные явления, проявляющиеся в отношениях со взрослыми. Л. С. Выготский описывает следующие проявления (характеристики) кризиса 3 лет: негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, протест-бунт, обесценивание (вещей, игрушек, правил, привязанностей и др.), деспотизм.

На эти особенности, перечисленные выше, и должны опираться практические психологи, организуя свою работу с детьми раннего возраста. Работа практического психолога с детьми раннего возраста имеет определенную специфику. Это возраст, когда показатели физического и психического развития очень слиты, и, как правило, уровень развития движений, речи, самостоятельности овладения культурно-

гигиеническими навыками и т.д. служит важным показателем психического развития ребенка. Поэтому вся работа психолога, особенно на первых этапах формирования группы детей данного возраста, сводится к наблюдению за деятельностью и поведением детей в разные отрезки времени. Детскому психологу необходимо знать и иметь в обращении в методическом кабинете показатели нормального психологического развития ребенка. Предлагаем использовать таблицы, которые можно найти в предлагаемой литературе.

В качестве примера приведем табл. 1 с характеристикой нормального развития ребенка от 2 до 3 лет, описанной в литературе.

Таблица 1

Возраст	Наблюдаемые действия	Пробы способностей
2 года	Бегают хорошо, ударяет ногой мяч, ходит самостоятельно вверх и вниз по лестнице, ступая двумя ногами на каждую ступеньку, открывает двери. Забирается на мебель. Сочетает три слова в предложении (местоимение, глагол, существительное). Хорошо обращается с ложкой. Говорит о непосредственно с ним происшедшем. Помогает одевать и раздевать себя. Слушает рассказ по картинке. Употребляет слова «ты», «мне».	Строит башенку из кубиков. Копирует карандашом горизонтальную линию, пытается рисовать круг. Подражая, складывает один раз бумагу. Переворачивает одну страницу книги. Может назвать несколько картинок книги
2,5 года	Прыгает на обеих ногах. Помогает прибирать вещи. Может ходить на цыпочках. Знает свое имя. Называет себя.	Делает на бумаге складки. Строит башню из восьми кубиков. Рисует горизонтальные и вертикальные линии. Просится на горшок
3 года	Поднимается на лестницу, наступая на каждую ступеньку одной ногой. Ездит на 3-колесном велосипеде. Стоит несколько секунд на одной ноге. Играет в простые игры. Помогает при одевании (застегивает пуговицы), надевает туфли. Моет руки. Сам хорошо ест. Наливает воду из кувшина. Повторяет три числа или 6-словное предложение. Знает свой возраст и пол. Считает правильно три предмета	Строит башню из девяти кубиков. Имитирует конструкцию моста из трех кубиков. Копирует карандашом изображения креста и круга. Путает правую и левую ноги. Может использовать местоимения. Неоднократно спрашивает «Почему?»

Во второй половине года, когда группа стабилизировалась в составе, детьми успешно пройден адаптационный период, они привыкли и приняли воспитателей своей группы и других сотрудников, работающих с ними, необходимо начинать использовать диагностические методики оценки уровня психического развития ребенка. На сегодняшний день мы имеем крайне мало диагностических методик, которые можно использовать с детьми раннего возраста.

Типичные для дошкольного возраста проблемы:

1. Адаптация ребенка к дошкольному учреждению.
2. Соответствие уровня психического (умственного) развития ребенка возрастной норме.
3. Негативные тенденции личностного развития. Коммуникативные проблемы.
4. Неорганизованность поведения ребенка, включающая в себя недостаточную целенаправленность деятельности, неумение ребенка планировать, регулировать и оценивать свои действия.
5. Готовность к школьному обучению.
6. Работа с одаренными детьми.

Психологическая адаптация, понимаемая как адекватное включение ребенка в новую социальную ситуацию, является важным фактором стабилизации социальной ситуации развития ребенка. Проблема адаптации связана с поступлением ребенка в детский и с перестройкой в этой связи всех представлений и отношений с окружающими людьми. Анализ практической работы в детском саду показал, что проблема адаптации — это проблема в основном детей 3-го и 4-го года жизни, так как большинство детей приходят в детский сад именно в этом возрасте. Особенности протекания адаптационного периода у детей этого возраста примерно одинаковые, однако есть небольшая специфика, связанная с уровнем общения и развития игры дошкольниками.

Следует также отметить, что иногда, в силу различных причин, поступление ребенка в детский сад происходит и в 4, и в 5, даже в 6 лет. Здесь уже можно вести речь о достаточно устойчивых особенностях

адаптации. Чаще всего проблемы адаптации связаны с несоответствием особенностей нового ребенка характеристикам детей группы по разным показателям, например по опережению уровня развития познавательной сферы и отставанию в сформированности необходимых культурно-гигиенических навыков и наоборот. Имеют место ситуации длительной адаптации детей к детскому саду в силу несоответствия питания в детском саду особенностям домашней кухни семьи ребенка. Тяжело приходится и тем детям, которые не посещали детский сад до 6 лет. Деадаптированность таких детей объясняется чаще всего перенесением особенностей общения ребенка со взрослым на способ общения со сверстниками.

Все же проблемы адаптации к детскому саду в старшем дошкольном возрасте — это единичные случаи, поэтому в большей степени педагог-психолог концентрирует свою деятельность на оптимизации процесса адаптации детей 1-й и 2-й младших групп.

В любом случае большинство психологов отмечают, что проблема адаптации ребенка к детскому саду может рассматриваться как в контексте более общей проблемы депривации психического развития в детском возрасте, так и в контексте становления и совершенствования коммуникативной деятельности ребенка как условие вхождения его в новые социальные отношения. Соответственно задачи коррекции деадаптации должны быть поставлены, во-первых, как предупреждение и преодоление негативных последствий социальной депривации и, во-вторых, как задача формирования у ребенка адекватных форм общения со взрослым и сверстниками. Очень важно, чтобы коррекция социальной деадаптации ребенка была результатом усилий не только психолога, но и родителей, воспитателей, вводящих ребенка в новые социальные условия.

Проблема соответствия уровня психического (умственного) развития ребенка возрастной норме может выступать как общее снижение уровня развития относительно нормы, так и в парциальной форме — трудности в речевом развитии, плохая память, внимание, дефекты пространственной ориентировки и т.д.

В детском саду педагог-психолог практически не имеет возможности определить уровень психического развития каждого ребенка, но это и не нужно: необходимо определить для себя приоритетные направления.

Во-первых, уровень общего психического развития целесообразно диагностировать у всех детей, посещающих 1-ю младшую группу. Такое обследование проводят в конце учебного года либо психолог с воспитателем, либо воспитатель по материалам, разработанным психологом при его пассивном участии. Это должна быть прицельная диагностика, главная задача которой — определение негативных тенденций в развитии.

Во 2-й младшей группе целесообразно работать с теми детьми, которые имеют негативные тенденции в познавательном развитии в результате предыдущей прицельной диагностики. В этой группе оптимально определять уровень психического развития детей два раза в год: в начале и в конце учебного года, осуществляя в течение года развивающую работу.

В средней группе детского сада задача выявления уровня психического развития и соответствие его норме решается с теми детьми, которые были выделены воспитателями, психологом и другими специалистами как имеющие значительные или парциальные трудности в развитии познавательной деятельности. В некоторых случаях практический психолог осуществляет диагностику уровня психического развития ребенка по просьбе родителей.

В старшей и подготовительной группах определение уровня психического развития и соответствие его возрастной норме обязательно для каждого ребенка. Особенно это касается детей, которые собираются идти в школу. Эту работу осуществляет непосредственно педагог-психолог. Большой объем данных в определении уровня психического развития старших дошкольников дают материалы по диагностике психологической готовности к школе.

Вне поля зрения педагога-психолога не должен остаться ни один ребенок, имеющий выраженные негативные тенденции личностного развития, коммуникативные проблемы. После детального диагностического обследования определяются направления коррекционно-развивающей работы. Вот здесь как раз необходимо перспективное планирование работы на квартал. Работа должна проводиться как фронтально, так и индивидуально, с обязательным привлечением родителей. Такие же рекомендации в полной мере применимы и к решению следующей проблемы — неорганизованности поведения ребенка, которая включает в себя не-остаточную целенаправленность деятельности, неумение ребенка планировать, регулировать и оценивать свои действия. Для большей эффективности в решении этой задачи с детьми, имеющими поведенческие проблемы, кроме индивидуальной диагностико-коррекционной работы необходима работа с подгруппами, а также проведение фронтальных занятий. Это касается в основном детей старшего дошкольного возраста, поскольку наличие неорганизованности и недостаточной целенаправленности деятельности ярко проявляется в процессе включения детей в систему учебных занятий.

Еще один круг вопросов, возникающих у родителей, связан с проблемой выявления задатков и способностей дошкольников. Наличие различных кружков, студий по обучению детей музыке, изобразительному искусству, танцам, английскому языку и т.п. ставит перед родителями задачу выбора приемлемой для их ребенка сферы обучения, а обилие научно-популярной литературы приводит к возникновению иллюзий, что можно уже в 3—4 года определить, к чему способен ребенок, и развивать его именно в этом направлении. Зачастую это сводится к насильственному и интенсивному обучению детей

музыке, математике, иностранному языку и т.д. Решение такого рода проблем психологом должно вестись в двух направлениях.

Информирование (через консультативную и другие виды работы) родителей о том, какие способности можно выявить и, следовательно, развивать на ступени дошкольного детства. В некоторых случаях педагог-психолог вместе с соответствующим специалистом может посоветовать родителям более углубленно развивать у детей способности, которые действительно проявились рано. Это некоторые виды творческих способностей: в изобразительной деятельности, музыке, в овладении музыкально-ритмическими движениями и др. Наличие такого рода способностей мы можем констатировать уже в 3—5 лет. А вот способности к языку, математике в дошкольном возрасте определить еще сложно — можно вести речь только о наличии неких тенденций в развитии. Диагностика таких способностей предпочтительна в младшем школьном возрасте.

Задача психолога состоит в том, чтобы разъяснить возможности появления серьезных осложнений в развитии личности ребенка и объяснить необходимость его всестороннего развития. С этим кругом запросов связана и проблема ускоренного психического развития детей.

Сложной и ответственной является работа педагога-психолога детского сада в решении вопроса о психологической готовности детей к школе. Постоянные изменения и варьирование времени обучения в школе, сроков начала обучения, дифференциация и интеграция образовательных систем приводят к пересмотру и бований о содержании готовности к школе, дополнению компонентов, определению наиболее значимых из них. Готовность к школе понимается нами как системное образование, включающее предметно-специфическую готовность (умение ребенка писать, читать и считать) и собственно психологическую, обеспечивающую успешное включение ребенка в процесс школьного обучения.

В функции психолога детского сада входит диагностика, формирование и коррекция психологической готовности к школе.

На сегодняшний день мы можем констатировать многообразие и многочисленность ведущихся в этой области исследований. Такое многообразие исследований подразумевает и богатство инструментария, методов исследования и диагностики. Однако при всем многообразии методов диагностики психологической готовности к школе педагоги-психологи в своей работе сталкиваются, как правило, со следующими проблемами:

- ✓ многие методы продолжительны по времени;
- ✓ существующие методики и батареи тестов не дают исчерпывающих результатов по всем компонентам психологической готовности к школе;
- ✓ существующие методики диагностики уровня психологической готовности к школе сложны для педагога-психолога и требуют специальной подготовки для их использования.

Зачастую педагог-психолог использует не те методики, которые целесообразно было бы использовать для данного случая, а те, которые имеются у него в наличии.

На сегодняшний день в детской практической психологии ясна необходимость создания такой диагностической программы, которая позволяла бы эффективно получать исчерпывающую информацию о каждом структурном компоненте готовности. Попытки создания такой программы уже предпринимаются, например, представляет интерес программа Н.Н.Тужкиной и др.

В некоторых дошкольных и школьных лабораториях ведутся исследования и создаются программы педагогической диагностики и готовности к школе, позволяющие проводить ее учителям школ, воспитателям детского сада.

При организации работы по готовности к школьному обучению перед педагогом-психологом встают следующие задачи.

1. Определение сроков начала и продолжительности диагностики готовности.
2. Отбор наиболее эффективных и достаточно достоверных методик диагностики.
3. Оформление объективного и адекватного психологического заключения по ребенку.
4. Разработка программ коррекционно-развивающей работы для детей, имеющих низкие и средние показатели психологической готовности (индивидуальные и групповые).
5. Организаций консультативной и коррекционно-развивающей работы с родителями.

Целесообразно проведение обследования по поводу психологической готовности ребенка к школе два раза в год — в сентябре — октябре и в апреле — мае. В зависимости от результатов первичного обследования, может быть необходимо промежуточное обследование в середине года. Очень важно, чтобы перед началом диагностики с родителями будущих первоклассников были проведены консультации на предмет психологической готовности к школе. Необходимо родителям дать информацию о том, что понимают под психологической готовностью ребенка к школе, почему важно определять ее уровень. Такого рода консультации важны не только для того, чтобы повысить уровень знаний родителей, показать важность и необходимость работы с детьми дома перед школой, но и для того, чтобы впоследствии при знакомстве родителей с результатами обследования, не останавливаясь на понятийных характеристиках, давать необходимые содержательные советы по развитию у детей недостаточно сформулированных компонентов готовности.

Обследование желательно не затягивать. За месяц должны быть получены и подсчитаны все результаты. Лучшее время для проведения диагностики — утренние часы, а вот коррекционно-развивающую работу можно планировать как в первую, так и во вторую половину дня.

Возможны индивидуальные и фронтальные обследования.

Фронтально можно проводить некоторые методики на внимание, память, произвольность психических процессов и др. На каждый прием задания отбираются примерно одинаковой сложности. По желанию родителей диагностика психологической готовности проводится в их присутствии.

При индивидуальном обследовании с ребенком необходимо установить дружелюбный, непринужденный контакт. Большинство заданий должны восприниматься детьми как игра, что помогает расслабиться. Если ребенок тревожный, боится отвечать, то со стороны экспериментатора необходима эмоциональная поддержка. По ходу выполнения заданий необходимо давать ему знать, что он все делает правильно и хорошо (независимо от действительного результата). Без такой обратной связи тревожный испытуемый просто будет молчать.

Необходимо помнить, что обследование проводится не с целью отбора детей, а с целью изучения особенностей их психического развития к моменту начала систематического обучения, что служит основой для индивидуального подхода к будущему ученику.

По окончании выполнения всех заданий родителям даются рекомендации на основании результатов обследования, как лучше подготовить ребенка к школе. Для этого организуются индивидуальные консультации, где психолог работает только с семьей (родителями и ребенком вместе). Зачастую при обследовании обнаруживаются общие для всего состава группы сложности в сформированности определенных компонентов психологической готовности. В таких случаях целесообразно объединять родителей на специальных практикумах. При условии систематического проведения и хорошего содержательного наполнения такие мероприятия имеют весьма позитивные результаты.

## 2. Норма в развитии, отклоняющееся развитие

Понятие «*развитие*» является центральным для детского практического психолога. В первую очередь следует обратиться к работам Л.С.Выготского, чтобы вспомнить, какое содержание он вкладывал в это понятие. Можно привести следующие определения Л. С. Выготского.

Первое: «Развитие есть непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях» (*Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. — М., 1984. — Т. 4. — С. 248*). Второе: «Развитие ребенка есть единый, но не однородный, целостный, но не гомогенный процесс» (Там же. — Т. 5. — С. 275).

Третье: «Развитие есть ключ к пониманию распада, а распад — ключ к пониманию развития» (Там же. — С. 279).

Четвертое: «Раскрыть самодвижение процесса развития — значит понять внутреннюю логику, взаимную обусловленность, связи, взаимосцепление отдельных моментов единства и борьбы заложенных в процессе развития противоположностей» (Там же. — С. 310).

О согласовании позиций исследователей в отношении проблемы «развития» неоднократно указывает в своих работах В.Т.Кудрявцев: «Без выработки согласованных позиций в данной области проектируемые нормы и критерии возрастного развития могут иметь лишь весьма приближенный или условный вид... Развитие ребенка может быть понято только как активный процесс самосозидания, деятельного творения маленьким человеком собственной личностной биографии. Соавтор этой биографии — взрослый, связанный с ребенком узами взаимообогащающего сотрудничества» (*В. Т.Кудрявцев. Развитое детство и развивающееся образование: Культурно-исторический подход. — Дубна, 1997. — С. 34-36*).

При посредничестве взрослого, указывает В.Т.Кудрявцев, ребенку еще предстоит освоить мир культуры, найти в нем собственное место. Современная теоретическая и практическая психология и должна рассматривать детское развитие как процесс приобщения ребенка к этому миру и его самоопределения в нем. «Мы будем исходить из понимания присвоения культуры как творческого процесса, в котором у ребенка закладываются, развиваются и появляются важнейшие созидательные способности — творческое воображение, постигающее мышление, ориентация на позицию другого человека, произвольность (умение быть хозяином своего поведения), элементы рефлексии и др.» (Там же. — С. 37).

Теоретические основания дихотомии «норма — аномалия» в отношении понятий «развитие», «поведение» недостаточно раскрыты в работах, посвященных изучению особых, или проблемных, детей. Здесь можно упомянуть о разных подходах к решению этой проблемы:

- а) нормальное как среднестатистическое и общераспространенное;
- б) принятие негативных критериев нормы (норма как отсутствие болезни);
- в) рассмотрение нормы с позиций культурного релятивизма и др.

С глубоким анализом этой проблемы можно познакомиться в книге Братусь Б. С. «Аномалии личности» (М., 1988. — С. 6—61), где не только рассматриваются разные точки зрения на то, что есть аномальное или патологическое в развитии человека, но и дается глубокое философское решение проблемы: нормальное развитие — это обретение родовой человеческой сущности и ее самореализация.

На необходимость глубокой проработки понятия «норма» для педагогики развития и развивающего образования указывают В.И.Слободчиков и Е.И.Исаев в учебном пособии «Психология развития человека»

(М., 2000). «Существует ли в современных психолого-педагогических представлениях достаточно внятное представление о "нормах развития"? Несомненно, какие-то представления есть, но они невняты; так как до сих пор фактически не различаются среднестатистические нормы (в некотором отношении все мы похожи друг на друга, имеем типологически общие черты), социокультурные нормы (в некотором отношении мы не только похожи, но и едины) и индивидуально-личностные нормы (в некотором отношении мы абсолютно уникальны, ни на кого не похожи и единичны). Одновременный учет всех трех типов норм и умение работать в соответствии с ними — это и есть сегодня нормальный педагогический профессионализм. Такой одновременный учет можно сформулировать и более жестко: норма — это не то среднее, что есть (или стандартное, что необходимо), а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребенка при соответствующих условиях. И задача возрастного психолога и педагога — эти соответствующие условия определить, а при необходимости и создать».

Понятия «нормативное развитие» и «отклоняющееся развитие» определяются Н.Я.Семаго и М.М.Семаго в книге «Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога» (М., 2000). Авторы считают необходимым обращение к двум понятиям: «программа развития» и «социально-психологический норматив (СПН)». Если первое понятие («программа развития») можно кратко определить как «идеальную модель идеального ребенка в идеальных условиях», то второе («социально-психологический норматив (СПН)») можно понимать как систему требований, которые к нему предъявляются в конкретном обществе (в образовательных программах, в общественном мнении учителей, воспитателей, родителей).

Таким образом, условно нормативное развитие представляется в виде некоего «коридора», «области нормативного развития, границы которой определяются действующим в конкретном месте и времени социально-психологическим нормативом... В то же время любое изменение (девиация) той же психической функции, группы функций или всей системы высших психических функций за пределы области, определяемой конкретным СПН, можно оценить как отклоняющееся развитие».

#### *Понятие общего и психического дизонтогенеза.*

В начале занятия следует обсудить базовые понятия психологии нормального развития: онтогенез, морфогенез и функциогенез. Понятие «онтогенез» уже знакомо студентам по курсам возрастной и педагогической психологии и обозначает процесс развития индивидуального организма. В психологии онтогенез — это развитие основных структур психики индивида в течение его детства.

Нормальное развитие психики ребенка сопряжено прежде всего с нормальным развитием мозга и его структур. Морфогенез — это и есть анатомическое развитие мозга, его созревание. Это процесс очень длительный, характеризующийся определенной возрастной периодизацией, чередованием относительно стабильных периодов и периодов интенсивных перестроек. Как пишут Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе и Е. Ю. Балашова в книге «Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей обучения» (М., 1997): «В частности, имеются данные о том, что на рубеже между первым и вторым годом жизни ребенка происходит своеобразное "перемешивание" нервных клеток из разных слоев коры мозга, в результате которого возникает ее новая послышная организация. Естественно предположить, что такие перестройки в строении нервной ткани находят свое отражение и в психике ребенка, обуславливая предпосылки для становления новых форм психической активности. Вместе с тем, эти закономерные и нормальные изменения в строении ткани мозга совпадают с первым кризисом в развитии психики ребенка, повышая ее чувствительность к различного рода вредным воздействиям. Именно в это время, например, могут возникать первые проявления унаследованных ребенком психических болезней. Обращаясь к примеру из морфогенеза мозга, мы хотели наглядно представить одну из возможных его форм и подчеркнуть, что внутримозговые анатомические перестройки вовсе не изолированы от психической жизни ребенка» (С. 10).

Понятие «функциогенез» означает становление «...функциональных органов психики», о которых А.Н.Леонтьев писал так: «...Одновременно с формированием у ребенка высших, специфически человеческих процессов у него формируются и осуществляющие их функциональные органы мозга — устойчивые рефлекторные объединения или системы, служащие для совершения определенных актов» (Проблемы развития психики. — М., 1965. — С. 537). Эти функциональные органы формируются прижизненно и далее действуют как единое целое, характеризуясь высокой степенью устойчивости при заложенной в них возможности перестройки за счет замены отдельных компонентов на другие. Это обеспечивает их высочайшую способность к компенсации.

Таким образом, анатомическое созревание мозга (морфогенез) является фундаментом для становления работающих функциональных объединений мозговых структур (функциогенез), что в свою очередь обеспечивает необходимые условия для психической деятельности в ее развитии. Из этого следует, что трудности формирования каких-либо психических действий в процессе обучения и воспитания могут быть связаны как с морфогенезом, так и с функциогенезом мозга.

В контексте обсуждения этих вопросов следует привлечь внимание к понятию «минимальные мозговые дисфункции» (ММД), которое в последнее время часто употребляется при характеристике минимальных и парциальных отклонений в развитии нервной системы и в поведении ребенка.

Если понятия «онтогенез» и «функциогенез» широко обсуждаются в психологической литературе (А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, В.П.Зинченко и др.), то понятие «дизонтогенез» введено в широкий обиход преимущественно в рамках медицинской парадигмы (В.В.Ковалев, Ю.С.Шевченко, О.Н.Усанова и др.).

Термин «дизонтогенез» вначале обозначал отклонения внутриутробного формирования структур организма от нормального.

Впоследствии он приобрел более широкое значение. Им стали обозначать различные формы нарушений онтогенеза, включая и постнатальный, преимущественно ранний, ограниченный сроками развития, когда морфологические системы организма еще не достигли зрелости (В. В. Лебединский, 1985). В медицинской литературе различают общий и психический дизонтогенез (В. В. Ковалев, 1979). Одно из ранних определений дизонтогенеза принадлежит В. В. Ковалеву: «Дизонтогенез психики (или психический дизонтогенез) выражается в различных нарушениях темпа, сроков развития психики в целом и ее отдельных составных частей, а также в нарушении соотношения компонентов развивающейся психики ребенка и подростка» (В.В.Ковалев, 1979).

Определения других исследователей близки к только что приведенному, например: «Под психическим дизонтогенезом понимаются нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте в результате расстройства созревания структур и функций головного мозга после рождения» (Ю.С.Шевченко, 1995). В отечественной дефектологии применительно к дизонтогенезу употреблялся термин «аномалия развития» (В.В.Лебединский, 1985).

О биологических и социальных причинах возникновения отклонений в развитии ребенка достаточно подробно говорится во всех учебных пособиях, касающихся проблемы дизонтогенеза (см. работы М.И. Буянова, В.В.Лебединского, В.В.Ковалева, Ю. С. Шевченко). Этот аспект проблемы может быть проработан самостоятельно.

Междисциплинарный характер проблемы диагностики и коррекции отклоняющегося развития предполагает единство решения лечебных и воспитательных задач в психическом оздоровлении детей, требует создания единой медико-психолого-педагогической службы в дошкольных и школьных учреждениях. Специалисты этих служб, прежде всего практические психологи, должны своевременно выявлять нарушения психического развития и оказывать детям с трудностями поведения и обучения необходимую психокоррекционную помощь, разрабатывать соответствующие рекомендации для.

В процессе работы над данной темой следует уделить внимание различным подходам к выделению типов дизонтогенеза.

Так, например, В. В. Ковалева (1979) выделяет два основных типа:

- 1) ретардация, т.е. замедленное или устойчивое психическое недоразвитие,
- 2) асинхрония как неравномерное, дисгармоническое развитие, включающее признаки ретардации и акселерации.

Одна из интересных попыток создать типологию психического дизонтогенеза принадлежит В.В.Лебединскому. В своей книге (Нарушения психического развития у детей. — М., 1985) он выделяет следующие варианты: 1) недоразвитие; 2) задержанное развитие; 3) поврежденное развитие; 4) дефицитное развитие; 5) искаженное развитие; 6) дисгармоническое развитие. В книге дается подробное описание каждого из этих вариантов с точки зрения категории «развитие».

В современных работах, сохраняющих традицию описания основных типов дизонтогенеза, авторы настаивают на выделении следующих типов:

- ретардации (общее или частичное запаздывание или приостановка развития психических функций, компонентов психики, свойств личности);
- асинхронии (искаженное, диспропорциональное, дисгармоничное психическое развитие, характеризующееся выраженным опережением развития одних психических функций и свойств личности и значительным отставанием темпа и сроков созревания других, что становится основой дисгармонической структуры личности и психики в целом);
- регрессии (дизонтогенез, связанный с механизмами высвобождения и фиксации более ранних онтогенетических форм нервно-психического реагирования, что затрудняет дальнейшее созревание незрелых структур и функций) (Ю.С.Шевченко, О.Н.Усанова, В.П. Добридень и др., 1995).

Более подробное содержание указанных типов дизонтогенеза с описанием подходов к их коррекции можно найти в книге «Психокоррекция: теория и практика» (под ред. Ю.С.Шевченко, Ш.Добридень, О.Н.Усановой. — М., 1995).

В рамках психолого-педагогического подхода к диагностике, коррекции отклоняющегося развития в качестве исходных приводятся следующие параметры:

- 1) параметр функциональной локализации нарушения, дающий возможность характеризовать его как частное (локальное) или общее (глобальное) нарушение;
- 2) параметр времени нарушения, показывающий хронологию развития повреждений или расстройств, а также его длительность, отношение к сензитивным периодам становления;
- 3) параметр взаимоотношений между первичным дефектом, непосредственно вытекающим из биологического характера болезни, и вторичными нарушениями, возникающими на базе первичных и обусловленных конкретными социальными условиями;
- 4) параметр межфункциональных взаимодействий и возникающих в процессе отклоняющегося развития межфункциональных перестроек (Л. С. Выготский, А.Р.Лурия, В.В.Лебединский).

Исследования последнего времени показывают необходимость включения в поле деятельности практического психолога особой структурной «макроединицы» детского развития — так называемых

базовых составляющих (предпосылок) детского развития (В.В.Лебединский, В.И.Лубовский и др.). Подробное освещение этих вопросов с точки зрения системного структурно-динамического анализа психического развития можно найти в книгах: *Лебединский В. В.* Нарушения психического развития у детей. — М., 1985; *Семаго Н. Я., Семаго М.М.* Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. — М., 2000.