Байкальский филиал негосударственного некоммерческого образовательного учреждения высшего профессионального образования

«ГУМАНИТАРНЫЙ ИНСТИТУТ» (г. Москва)

Психологический факультет

Кафедра психологии и педагогики

Курсовая работа

Возрастные кризисы детства

Направление о3о3оо.62 <javascript:openWin('\_blank',%20'/popup.html?id=1084');> «Психология»

Улан-Удэ

о14

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ

ГЛАВА 1. ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ВОЗРАСТНОГО КРИЗИСА

ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ВОЗРАСТНЫХ КРИЗИСОВ ДЕТСТВА

.1 Кризис новорожденности

.2 Кризис первого года жизни

.3 Кризис трех лет

.4 Кризис семи лет

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДВУХЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА

.1 Организация и методы исследования

.2 Результаты исследования

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

ПРИЛОЖЕНИЯ

возрастной кризис детство

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время знание фактов и закономерностей психологического развития в детстве, юности, зрелости и старости, возрастных задач и нормативов развития, типичных возрастных проблем, предсказуемых кризисов развития и способов выхода из них необходимо самому широкому специалистов - психологам, педагогам, врачам, социальным работникам и т.д. Поэтому и возникло такое направление в общей психологии как возрастная психология, которая изучает особенности развития психики на различных возрастных этапах.

Возрастная психология как научная дисциплина в России начала складываться в середине ХХ в. Получившая распространение идея воспитания, построенного на знании законов духовного и телесного развития человека, выдвинула на первый план физиологию и психологию. На первоначальном этапе главной задачей было доказательство значимости психологии и педагогики. Необходимо было на основе сведений о духовном и физическом развитии человека попытаться ответить на ряд принципиальных вопросов. Попытка их решения нашла наиболее яркое воплощение в трудах Н. И. Пирогова, К. Д. Ушинского, Н. Х. Весселя и П. Д. Юркевича, Л. С. Выготского.

Каждый возрастной период изучают с учетом общих тенденций развития, а также в соответствии с особенностями предыдущего и следующих возрастных периодов. Под возрастом понимается период физического и психического развития человека, ограниченный хронологическими границами. Раннее детство, дошкольный и подростковый, зрелый возраст, старость - это основные возрастные периоды.

Возрастные ступени относительны и условно усреднены, но это не исключает индивидуального своеобразия психического облика человека. Возрастная характеристика развития личности отражает определенную систему требований, предъявляемых обществом человеку на конкретном этапе его жизни, и сущность его отношений с окружающими, его общественное положение.

Проблематика возрастных кризисов является актуальной, чрезвычайно интересной и в то же время недостаточно разработанной в теоретическом и экспериментальном плане.

Кризис в жизни - это всегда неприятно. Будь то здоровье или семья, или работа, или дружеские отношения. Человек выбивается из привычного ритма. Ему больно, обидно. однако можно смягчить неизбежные, встроенные в природу человека кризисы и избежать тех, которые являются результатом неправильного выбора.

Кризис - это не тупик, а некие противоречия, которые накапливаются у человека. Есть ряд так называемых нормативных кризисов, через которые человек проходит в течение всей жизни: кризис одного года, трех лет, переходного возраста.

Все жизненные кризисы подобны матрешке. Тяжело, когда человек не выходит из кризиса, а накапливает их. Все они связаны с поиском смысла жизни и попытками ответить на вопросы типа "Зачем я живу? Для кого?" Вторая важная черта кризиса - это проблема личной свободы, борьба за нее на всех этапах жизни.

Вход в кризис - это начало этого математического уравнения. Главное - правильно сократить компоненты уравнения, найти эквивалентный обмен.

Проблема индивидуальных кризисов разрабатывалась в психиатрии, социальной и в семейной психологии. Большой вклад в исследование индивидуальных кризисов сделали Э. Линдеман, Г. Хилл, Д. Каплан и другие.

Изучением возрастных кризисов занимались многие авторы. однако общей теории, методологии кризисов разного происхождения на данный момент нет. Необходимость в такой теории существует. Эта необходимость обусловлена, прежде всего, практическими задачами. Работа с кризисными состояниями - общепризнанный и общепринятый предмет в практике социальной и психологической работы с индивидами, семьями и группами. Проблема кризисов имеет огромную практическую значимость. В наше время количество людей, испытывающих кризисы, неуклонно возрастает. Это связано с резкими изменениями условий жизни (девальвация привычных ценностей, нестабильность общественных структур, болезни, экономические и национальные катаклизмы и т.д.). В кризисный период человеку необходима квалифицированная помощь. В дальнейшем, опираясь на основные внутренние этические ценности и сущностные смыслы, которые являются уроком кризиса, человек может совершать поступки и строить свою жизнь. Однако именно проблема выхода из кризиса сейчас наименее разработана в психологии.

Целью данной работы является рассмотрение психологической сущности, структуры и содержания возрастных кризисов детства. В соответствии с поставленной целью можно выделить следующие задачи:

) изучить научно-методическую литературу по теме исследования;

) проанализировать содержание и структуру возрастных кризисов детства;

) сформулировать выводы.

Методы исследования: историко-педагогический анализ состояния проблемы в теории; анализ опытно-экспериментальная работа; метод системного анализа; моделирование; обобщение опыта, анализ и синтез; педагогическое наблюдение; психодиагностические методы; статистические методы обработки результатов исследования; метод таблично - графического представления результатов исследования.

Объект - дети 2-х летнего возраста.

Предмет - нервно-психическое развитие детей.

Гипотеза - мы предполагаем, что исследование нервно-психического развития детей 2-х летнего возраста поможет обнаружить отклонения, приводящие к кризису.

Работа состоит из введения, трех глав, шести параграфов, заключения и списка литературы. Названия глав отражают их содержание.

ГЛАВА 1. ПОНЯТИЕ И СУЩНОСТЬ ВОЗРАСТНОГО КРИЗИСА

Возрастные кризисы - условное наименование переходных моментов от одного возрастного этапа к другому. Иногда такие кризисы называют негативным результатом столкновения развивающейся личности с социальной действительностью. Психическое развитие человека осуществляется посредством смены стабильных и критических возрастов: в рамках стабильного возраста вызревают психические новообразования, которые актуализируются в возрасте критическом. Само понятие «кризис» реально означает острую ситуацию для принятия какого-то решения, поворотный пункт, важнейший момент.

Кризис возрастной (греч. krisis - решение, перелом, тяжелое переходное состояние) - особые, относительно непродолжительные - до года - периоды онтогенеза, характеризующиеся резкими психологическими изменениями. В отличие от кризисов невротического или травматического характера, относятся к нормативным процессам, необходимым для нормального, поступательного хода личностного развития. Могут возникать при переходе человека от одной возрастной ступени к другой, связаны с системными качественными преобразованиями в сфере его социальных отношений, деятельности и сознания.

Возраст - качественно специфическая ступень онтогенетического развития человека. Каждый возраст в человеческой жизни имеет определенные нормативы, при помощи которых можно отразить адекватность развития индивида и которые касаются психофизического, интеллектуального, эмоционального и личностного развития. Эти нормативы обозначаются также как задачи возрастного развития, или возрастных кризисов. Форма длительность и острота кризиса может значительно различаться в зависимости от индивидуально-типологических особенностей человека, социальных и микросоциальных условий.

Под кризисным состоянием понимается такое состояние личности, когда происходит дисбаланс в жизни и деятельности человека, в результате чего возникает неразумное с точки зрения личности и социально неадекватное поведение, поступки и действия, а также срыв нервно-психического и соматического состояния. Это ситуация невозможности дальнейшего существования в прежнем статусе, т.е. такая ситуация, в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренней необходимости своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей). При упоминании о кризисе имеется в виду острое эмоциональное состояние, возникающее в ситуации столкновения личности с препятствием на пути удовлетворения ее важнейших жизненных потребностей, препятствием, которое не может быть устранено способами решения проблемы, известными личности из ее прошлого опыта. Психологический кризис - это внутреннее нарушение эмоционального баланса, наступающее под влиянием угрозы, создаваемой внешними обстоятельствами.

Кризисное состояние - это также и разрушение всего внешнего, неукорененного, всего, что сидит в человеке неглубоко. И одновременно это проявление внутреннего, укорененного, действительно личного. Разрушение внешнего и проявление внутреннего важно, прежде всего, для истинного созревания личности, становления Человеком. Все внешнее выходит наружу в процессе кризиса, и человек начинает осознавать его внешность. Если же он еще и отказывается от этой внешней шелухи, то происходит очищение сознания, соприкосновение с истинной экзистенциальной глубиной человеческого существования.

В отечественной психологии термин «возрастной кризис» был введен Л.С.Выготским и определен как целостное изменение личности ребенка, регулярно возникающее при смене стабильных периодов. По Выготскому, возрастной кризис обусловлен возникновением основных новообразований предшествующего стабильного периода, которые приводят к разрушению одной социальной ситуации развития и возникновению другой, адекватной новому психологическому облику ребенка. Механизм смены социальных ситуаций составляет психологическое содержание возрастного кризиса.

В психологических теориях категория «возрастной кризис» используется в многочисленных контекстах, отличается по своему содержанию и связывается с различными характеристиками психического развития человека. С содержательной точки зрения периоды возрастных кризисов представляют интерес, поскольку отличаются специфическими особенностями процесса психического развития (наличие резких изменений в психике, обострение противоречий, негативный характер развития и т.д.).

Кризисы можно классифицировать исходя из различных принципов, положить в основу их деления предсказуемость или непредсказуемость, причину возникновения и др. они различаются по длительности и интенсивности. По содержанию различают три основных вида кризисов: кризисы невротические, кризисы развития и травматические кризисы. Также в психологии выделяют возрастные кризисы и ситуационные. Ситуационные кризисы - кризисы, возникающие в результате каких-либо внезапных или неожиданных событий.

Первым психологом, который разделил жизненный цикл на ступени, была Эльза Френкель-Брунсвик. описав в 193о году духовное богатство человека, позднее она переработала свои взгляды в теорию. она предприняла первую попытку связать психологию с социологией. Эльза Френкель-Брунсвик проанализировала биографии четырехсот знаменитых людей - таких как королева Виктория, Джон Д. Рокфеллер, Дженни Линд, Толстой, Гете и др., - рассматривая их через призму внешних событий и субъективного опыта, и сделала следующий вывод: каждый человек проходит через пять четко разграниченных фаз. Это было предзнаменованием восьми ступеней (три для взрослых) жизненного цикла, которые позднее выдвинул Эрик Эриксон.

В книге «Детство и общество», опубликованной в 195о году, Эриксон популярно и четко изложил свою концепцию жизненного цикла. он создал схему, показывающую, как последовательно разворачивается жизнь. Каждая ступень заканчивалась кризисом. Причем «кризис» рассматривался не как катастрофа, а как переломный момент, период, связанный с обостренной чувствительностью и повышенным потенциалом. Эриксон осторожно отметил, что не рассматривает все развитие человека как серию кризисов.

Однако он считал, что психическое развитие личности происходит в процессе прохождения через критические точки. «Критическая точка» характеризует моменты принятия прогрессивных или регрессивных решений. В этих точках человек добивается достижений или терпит неудачу, получая будущее несколько лучше или несколько хуже, но в любом случае измененное.

ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА ВОЗРАСТНЫХ КРИЗИСОВ ДЕТСТВА

Ребенок развивается неравномерно. Есть периоды относительно спокойные, или стабильные, а есть так называемые критические. Кризисы открыты эмпирическим путем, причем, не по очереди, а в случайном порядке: 7, 3, 13, 1, о. Во время критических периодов ребенок за очень короткий срок меняется весь в целом, в основных чертах личности. Это революционное, бурное, стремительное течение событий, как по темпу, так и по смыслу совершающихся перемен. Для критических периодов характерны следующие особенности:

границы, отделяющие начало и конец кризиса от смежных периодов,

крайне неотчетливы. Кризис возникает незаметно, очень трудно определить

момент его наступления и окончания. Резкое обострение (кульминация) наблюдается в середине кризиса. В это время кризис достигает апогея;

трудновоспитуемость детей в критические периоды в свое время послужила отправной точкой их эмпирического изучения. Наблюдается

строптивость, падение успеваемости и работоспособности, возрастание

количества конфликтов с окружающими. Внутренняя жизнь ребенка в это

время связана с мучительными переживаниями;

негативный характер развития. отмечено, что во время кризисов, в

отличие от стабильных периодов, совершается, скорее, разрушительная,

нежели созидательная работа. Ребенок не столько приобретает, сколько

теряет из приобретенного прежде. однако возникновение нового в развитии непременно означает отмирание старого. одновременно в критические

периоды наблюдаются и конструктивные процессы развития.

Л. С. Выготский назвал эти приобретения новообразованиями.

Новообразования критических периодов носят переходный характер, то есть они не сохраняются в том виде, в котором возникают, например, автономная речь у годовалых детей.

Во время стабильных периодов ребенок накапливает количественные изменения, а не качественные, как во время критических. Эти изменения накапливаются медленно и незаметно. Последовательность развития определяется чередованием стабильных и критических периодов.

.1 Кризис новорожденности

Первый - это кризис новорожденности (о-2 месяца). Кризис новорожденности был не открыт, а высчитан и выделен как особый, кризисный период в психическом развитии ребенка. Признак кризиса - потеря в весе в первые дни после рождения.

Социальная ситуация новорожденного специфична и неповторима и определяется двумя моментами. С одной стороны, это полная биологическая беспомощность ребенка, он не в состоянии удовлетворить ни одной жизненной потребности без взрослого. Таким образом, младенец - максимально социальное существо. С другой стороны, при максимальной зависимости от взрослых ребенок лишен еще основных средств общения в виде человеческой речи. В противоречии между максимальной социальностью и минимальными средствами общения заложена основа всего развития ребенка в младенческом возрасте.

Основное новообразование - возникновение индивидуальной психической жизни ребенка. Новое в этом периоде то, что, во-первых, жизнь становится индивидуальным существованием, отдельным от материнского организма. Вторым моментом является то, что она становится психической жизнью, ибо, согласно Л. С. Выготскому, только психическая жизнь может быть частью социальной жизни окружающих ребенка людей.

.2 Кризис первого года жизни

Эмпирическое содержание кризиса первого года жизни чрезвычайно просто и легко. Он был изучен раньше всех остальных критических возрастов, но его кризисный характер не был подчеркнут. Речь идет о ходьбе, о таком периоде, когда о ребенке нельзя сказать, ходящий он или не ходящий, о самом становлении ходьбы, когда, употребляя высоко диалектическую формулу, о становлении этой ходьбы можно говорить как о единстве бытия и небытия, т. е. когда она есть и ее нет. Всякий знает, что редкий ребенок начинает ходить сразу, хотя есть и такие дети. Более тщательное изучение такого ребенка, который сразу начинает ходить, показало, что обычно в этом случае мы имеем дело с латентным периодом возникновения и становления и относительно поздним выявлением ходьбы. Но зачастую и после начала ходьбы наблюдается потеря ее. Это указывает, что полного созревания ходьбы еще не произошло.

Ребенок в раннем детстве - уже ходящий: плохо, с трудом, но все же ребенок, для которого ходьба стала основной формой передвижения в пространстве.

Самое становление ходьбы и есть первый момент в содержании данного кризиса.

Второй момент относится к речи. Здесь опять мы имеем такой процесс в развитии, когда нельзя сказать, является ли ребенок говорящим или нет, когда речь и есть и ее еще нет. Этот процесс тоже не совершается в один день, хотя описывают случаи, когда ребенок сразу заговорил. И тут перед нами латентный период становления речи, который длится примерно 3 месяца.

Третий момент - со стороны аффектов и воли. Э. Кречмер назвал их гипобулическими реакциями. Под этим имеется в виду, что в связи с кризисом у ребенка возникают первые акты протеста, оппозиции, противопоставления себя другим, «невоздержания», на языке авторитарного семейного воспитания. Эти явления Кречмер и предложил назвать гипобулическими в том смысле, что они, относясь к волевой реакции, представляют качественно совершенно другую ступень в развитии волевых действий и не дифференцированы по воле и аффекту.

Такие реакции ребенка в кризисном возрасте иногда выявляются с очень большой силой и остротой, особенно при неправильном воспитании. Обычно ребенок, которому в чем-нибудь отказано или которого не поняли, обнаруживает резкое нарастание аффекта, заканчивающегося часто тем, что ребенок ложится на пол, начинает неистово кричать, отказывается ходить, если он ходит, бьет ногами об пол, но ни потери сознания, ни слюно-истечения, ни энурезиса, ни других признаков, характеризующих эпилептические припадки, не бывает. Это только тенденция (которая и делает реакцию гипобулической), иногда направленная против известных запретов, отказов и т. д. и выражающаяся, как ее обычно описывают, в некоторой регрессии поведения; ребенок как бы возвращается к более раннему периоду (когда он бросается на пол, барахтается, отказывается ходить и т. д.), но использует он это, конечно, совершенно иначе.

Первым, кто описал автономную детскую речь и понял и оценил ее огромное значение, был, как это ни странно, Ч. Дарвин (1881), который прямо не занимался вопросами развития ребенка, но, будучи гениальным наблюдателем, сумел заметить, следя за развитием своего внука, что, прежде чем перейти к языковому периоду, ребенок говорит на своеобразном языке. Своеобразие заключается в том, что, во-первых, звуковой состав слов, употребляемых ребенком, резко отличается от звукового состава наших слов. Эта речь моторно, т. е. с артикуляционной, с фонетической стороны, не совпадает с нашей речью. Это обычно такие слова, как «пу-фу», «бо-бо», иногда обломки наших слов. Это слова, которые по внешней, звучащей форме отличаются от слов нашего языка. Иногда они похожи на наши слова, иногда резко с ними расходятся, иногда напоминают наши искаженные слова.

Второе отличие, более существенное и более важное, на которое обратил внимание Дарвин, то, что слова автономной речи отличаются от наших слов и по значению. Известный пример Дарвина часто цитируется в учебниках. Его внук, однажды видя утку, плавающую на пруду, подражая ли ее звукам, или названию, данному взрослым, стал называть ее «уа». Эти звуки производились ребенком тогда, когда он у пруда видел утку, плавающую по воде. Затем мальчик стал называть теми же самыми звуками молоко, пролитое на столе, всякую жидкость, вино в стакане, даже молоко в бутылочке, очевидно, перенося это название из-за того, что там была вода, жидкость. Однажды ребенок играл старинными монетами с изображением птиц. Он стал их тоже называть «уа». Наконец, все маленькие круглые блестящие предметы, напоминающие монеты (пуговки, медали), стали называться «уа».

Таким образом, если бы мы записали значения слова «уа» у ребенка, то мы нашли бы какое-то первоначальное значение, от которого происходят все остальные (утка на воде). Это значение почти всегда очень сложно. Оно не расчленено на отдельные качества, как значения отдельных слов, такое значение представляет собой целую картину.

Можно привести много примеров значения автономного слова «пу-фу». оно означает бутылку с йодом, сам йод, бутылку, в которую дуют, чтобы получить свист, папиросу, из которой пускают дым, табак, процесс тушения, потому что там тоже надо дуть, и т. д. Слово, его значение охватывает целый комплекс вещей, которые у нас никак не обозначаются одним словом. Эти слова со стороны значений не совпадают с нашими словами, ни одно из них не может быть полностью переведено на наш язык.

С автономной речью никогда не происходит так, что ребенок умеет сказать йод, бутылка, папироса, что он умеет не только сказать и различить постоянные свойства предметов (йода, бутылки и т. д.), но только из каприза продолжает говорить «пу-фу». На самом деле ребенку недоступны и наши слова, и наши понятия.

Таким образом, мы нашли две черты, которые выделяют автономную детскую речь из общего хода развития языка ребенка. Первое отличие - фонетическое строение речи, второе - смысловая сторона детской речи.

Отсюда вытекает третья особенность автономной детской речи, которую по достоинству оценил Дарвин: если эта речь в звуковом и смысловом отношениях отличается от нашей, то и общение с помощью такой речи должно резко отличаться от общения с помощью нашей речи. Общение возможно только между ребенком и теми людьми, которые понимают значение его слов. Не правда ли, мы с вами, не зная всей истории слова «уа», не поняли бы, что оно означало у внука Дарвина.

Наконец, последняя, четвертая из основных отличительных особенностей автономного языка заключается в том, что возможная связь между отдельными словами также чрезвычайно своеобразна. Этот язык обычно аграмматичен, не имеет предметного способа соединения отдельных слов и значений в связную речь (у нас это осуществляется при помощи синтаксиса и этимологии). Здесь господствуют совсем другие законы связывания и объединения слов - законы объединения междометий, переходящих друг в друга, напоминающих ряд бессвязных восклицаний, которые мы издаем иногда в сильном аффекте и волнении.

Автономная детская речь представляет собой не редкий случай, не исключение, а правило, закон, который наблюдается в речевом развитии всякого ребенка. Закон можно сформулировать в следующем виде: прежде чем ребенок от безъязычного периода развития переходит к овладению языком взрослых, он обнаруживает в развитии автономную детскую речь. Теперь должно стать понятным название автономная, не вполне удачное, но более или менее закрепившееся в науке и в современной литературе. Речь называют автономной, потому что она построена как бы по собственным законам, отличным от законов построения настоящей речи. У этой речи другая звуковая система, другая смысловая сторона, другие формы общения и другие формы связывания. Поэтому она и получила название автономной.

Таким образом, первое положение заключается в том, что автономная детская речь - необходимый период в развитии всякого нормального ребенка.

Второе положение: при многих формах недоразвития речи, при расстройствах речевого развития автономная детская речь выступает очень часто и определяет особенности аномальных форм речевого развития. Например, задержка нередко выражается прежде всего в том, что у ребенка затягивается период автономной речи. Другие речевые расстройства в детском возрасте также приводят к тому, что автономная речь задерживается иногда на несколько лет и все же выполняет основную генетическую функцию, т. е. служит мостом, по которому ребенок переходит от безъязычного периода к языковому. В развитии нормального и аномального ребенка автономная речь играет существенную роль.

Нельзя сказать, что ребенок целиком получает эту речь от нянек или кормилиц, т. е. что это язык кормилиц. Это язык самого ребенка, ибо все значения устанавливаются не кормилицей, а самим ребенком, ибо часто ребенок создает свои «бо-бо» из обломков нормально произносимых слов. Например, мать говорит «стакан» - полное слово, а у ребенка получается «кан» или что-то другое.

Во всяком нормально протекающем детском развитии мы можем наблюдать автономную речь, для которой характерны три момента. Первый момент. Речь моторно, т. е. с артикуляционной, фонетической стороны, не совпадает с нашей речью. Это обычно такие слова, как «пу-фу», «бо-бо», обломки наших слов; иногда это, как говорят теперь исследователи, напоминает радикальный язык, т. е. язык, в котором существуют только корни, а не оформленные слова. По значению они не совпадают ни с одним нашим словом, ни одно значение этого «пу-фу» или «бо-бо» не может быть полностью переведено на наш язык. Если мы возьмем общеизвестный пример Дарвина, наблюдавшего за внуком, у которого «у-а» раньше обозначало утку, плавающую в воде, а затем жидкость, затем монету с изображением орла, затем пуговицу, затем вообще всякий кругленький предмет, то и здесь увидим то же самое. Есть много примеров того, как детское слово его смысловое значение, охватывает комплекс вещей, которые у нас не обозначаются одним словом.

Вторая особенность. Значения автономной речи не совпадают со значением наших слов.

Третья особенность. Наряду со своими словами у ребенка существует понимание и наших слов, т. е. ребенок до того, как начинает говорить, понимает ряд слов. он понимает нами оформленные слова: «встань», «сядь», «хлеб», «молоко», «горячо» и т. д., и это не мешает наличию второй речи. Поэтому Г. Идельбергер и другие склонны думать, что автономная детская речь существует рядом или в известной связи с нашей речью.

Автономная детская речь и ее значения вырабатываются при активном участии ребенка.

Когда автономная речь задерживается у ребенка, который достаточно хорошо понимает речь взрослых, возникает потребность в связной передаче, и ребенок даже в автономной речи становится на путь образования фраз. Но эти фразы из-за того, что речь лишена синтаксической связанности, мало напоминают наши. они больше напоминают простое нанизывание слов или искаженные фразы нашего языка: «Ты меня взять» и т. д.

И еще два случая, которые могут служить конкретной иллюстрацией.

Ребенок называет словом «труа» - гулять, уходить на прогулку, потом этим обозначаются все принадлежности для гулянья: ботинки, шапка. Потом «труа» обозначает, что молоко выпито, т.е. оно ушло гулять.

Автономная детская речь не только представляет собой чрезвычайно своеобразный этап в развитии детской речи, но и что этот этап соответствует своеобразному этапу в развитии мышления. В зависимости от того, на какой ступени развития находится речь, мышление обнаруживает определенные особенности. Прежде чем речь ребенка не достигнет известного уровня развития, его мышление также не может перейти за известный предел. Этап, с которым мы сталкиваемся, одинаково характеризует как своеобразный период в развитии речи, так и своеобразный период в развитии детского мышления.

Когда нормальный ребенок переживает период автономной детской речи? Мы говорили, что в кризисе первого года жизни, т. е. в тот переломный период, когда ребенок проделывает путь от младенчества к раннему детству. Начинается это обычно в самом конце первого года, а заканчивается на 2-м году. В кризисе первого года жизни нормальный ребенок использует автономную детскую речь. Ее начало и конец знаменуют начало и конец кризиса первого года жизни.

.3 Кризис трех лет

Во-первых, мы должны предположить, что все перемены, все события, совершающиеся в период этого кризиса, группируются вокруг какого-либо новообразования переходного типа. Следовательно, когда мы будем анализировать симптомы кризиса, мы должны хотя бы предположительно ответить на вопрос, что нового возникает в указанное время и какова судьба новообразования, которое исчезает после него. Затем мы должны рассмотреть, какая смена центральных и побочных линий развития здесь происходит. И наконец, оценить критический возраст с точки зрения зоны его ближайшего развития, т. е. отношения к следующему возрасту.

При рассмотрении кризиса трех лет нельзя исходить только из теоретической схемы. У нас нет другого пути, как пути анализа фактических материалов, с тем чтобы в процессе анализа осознать основные теории, которые были выдвинуты для объяснения этого материала. Для того чтобы осмыслить, что происходит в период 3-летнего возраста, надо раньше всего рассмотреть ситуацию развития - внутреннюю и внешнюю, в которой протекает кризис. Рассмотрение надо начинать с симптомов возраста. Те симптомы кризиса, которые выдвигаются на первый план, в литературе принято называть первым поясом симптомов или семизвездием кризиса трех лет. Все они описаны как общежитейские понятия и нуждаются в анализе для того, чтобы приобрести точное научное значение.

Первый симптом, которым характеризуется наступление кризиса, - возникновение негативизма. Надо ясно представить себе, о чем здесь идет речь. Когда говорят о детском негативизме, то его надо отличать от обычного непослушания. При негативизме все поведение ребенка идет вразрез с тем, что предлагают ему взрослые. Если ребенок не хочет сделать что-нибудь, потому что это неприятно ему (например, он играет, а его заставляют идти спать, он же спать не хочет), это не будет негативизмом. Ребенок хочет сделать то, к чему его тянет, к чему есть стремление, а ему запрещают; если он все-таки это делает, это не будет негативизмом. Это будет отрицательной реакцией на требование взрослых, реакцией, которая мотивируется сильным желанием ребенка.

Негативизмом мы будем называть такие проявления в поведении ребенка, когда он не хочет чего-нибудь сделать только потому, что это предложил кто-то из взрослых, т. е. это реакция не на содержание действия, а на само предложение взрослых. Негативизм включает в себя в качестве отличительного признака от обычного непослушания то, что ребенок не делает потому, что его об этом попросили. Ребенок играет во дворе, и ему не хочется заходить в комнату. Его зовут спать, но он не подчиняется, несмотря на то что мать его об этом просит. А если бы попросила оПрутом, он сделал бы то, что ему было приятно. При реакции негативизма ребенок не делает что-нибудь именно потому, что его об этом просят. Тут происходит своеобразный сдвиг мотивировок.

При резкой форме негативизма дело доходит до того, что можно получить противоположный ответ на всякое предложение, сделанное авторитетным тоном. У ряда авторов красиво описаны подобные эксперименты. Например, взрослый, подходя к ребенку, говорит авторитетным тоном: «Это платье черное», - и получает в ответ: «Нет, оно белое». А когда говорят: «оно - белое», ребенок отвечает: «Нет, черное». Стремление противоречить, стремление сделать наоборот по сравнению с тем, что ему говорят, есть негативизм в собственном смысле слова.

Негативная реакция отличается от обычного непослушания двумя существенными моментами. Во-первых, здесь на первый план выступает социальное отношение, отношение к другому человеку. В данном случае реакция при определенном действии ребенка мотивировалась не содержанием самой ситуации: хочется или нет сделать ребенку то, о чем его просят. Негативизм есть акт социального характера: он раньше всего адресован к человеку, а не к содержанию того, о чем ребенка просят. И второй существенный момент - новое отношение ребенка к собственному аффекту. Ребенок не действует непосредственно под влиянием аффекта, а поступает наперекор своей тенденции. По поводу отношения к аффекту напомню о раннем детстве до кризиса трех лет. Наиболее характерно для раннего детства, с точки зрения всех исследований, полное единство аффекта и деятельности. Ребенок весь находится во власти аффекта, весь внутри ситуации. В дошкольном возрасте появляется мотив еще и в отношении других людей, что непосредственно вытекает из аффекта, связанного с другими ситуациями. Если отказ ребенка, мотивировка отказа лежит в ситуации, если он не делает потому, что ему не хочется этого делать или хочется делать что-либо другое, то это еще не будет негативизмом. Негативизм - такая реакция, такая тенденция, где мотив находится вне данной ситуации.

Второй симптом кризиса трех лет - упрямство. Если негативизм надо уметь отличать от обычного упрямства, то упрямство надо уметь отличать от настойчивости. Например, ребенок хочет чего-нибудь и настойчиво добивается, чтобы это было выполнено. Это не упрямство, это встречается и до кризиса трех лет. Например, ребенок хочет иметь вещь, но не может сразу получить ее. Он настойчиво добивается, чтобы эта вещь была дана ему. Это не упрямство. Упрямство - такая реакция ребенка, когда он настаивает на чем-либо не потому, что ему этого сильно хочется, а потому, что он это потребован. он настаивает на своем требовании. Скажем, ребенка зовут со двора в дом; он отказывается, ему приводят доводы, которые его убеждают, но потому, что он уже отказался, он и не идет. Мотивом упрямства является то, что ребенок связан своим первоначальным решением. Только это и будет упрямством.

Два момента отличают упрямство от обычной настойчивости. Первый момент - общий с негативизмом, имеет отношение к мотивировке. Если ребенок настаивает на том, что ему сейчас желательно, это не будет упрямством. Например, он любит кататься на санках и, поэтому будет стремиться целый день находиться на дворе.

И второй момент. Если для негативизма характерна социальная тенденция, т. е. ребенок делает что-то наоборот по сравнению с тем, что говорят ему взрослые, то здесь, при упрямстве, характерна тенденция по отношению к самому себе. Нельзя сказать, что ребенок от одного аффекта свободно переходит к другому, нет, он делает так только потому, что он так сказал, он этого и держится. Мы имеем другое отношение мотивировок к собственной личности ребенка, чем до наступления кризиса.

Третий момент принято называть немецким словом «тротц» (Trotz). Симптом считается настолько центральным для возраста, что и весь критический возраст получил название trotzalter, по-русски - возраст строптивости.

В чем отличие последнего симптома от первых? от негативизма строптивость отличается тем, что она безлична. Негативизм всегда направлен против взрослого, который сейчас побуждает ребенка к тому или иному действию. А строптивость, скорее, направлена против норм воспитания, установленных для ребенка, против образа жизни; она выражается в своеобразном детском недовольстве, вызывающем «да ну!», которым ребенок отвечает на все, что ему предлагают и что делают. Здесь сказывается строптивая установка не по отношению к человеку, а по отношению ко всему образу жизни, который сложился до 3 лет, по отношению к нормам, которые предлагаются, к интересовавшим прежде игрушкам. Строптивость от упрямства отличается тем, что она направлена вовне, по отношению к внешнему и вызвана стремлением настоять на собственном желании.

Остается еще четвертый симптом, который немцы называют Eigensinn, или своеволие, своенравие. оно заключается в тенденции ребенка к самостоятельности. Этого раньше не было. Теперь ребенок хочет все делать сам.

Из симптомов анализируемого кризиса указывают еще на три, но они имеют второстепенное значение. Первый - протест-бунт. Все в поведении ребенка начинает носить в ряде отдельных проявлений протестующий характер, чего раньше не могло быть. Все поведение ребенка приобретает черты протеста, как будто ребенок находится в состоянии войны с окружающими, в постоянном конфликте с ними. Частые детские ссоры с родителями являются обычным делом. С этим связан симптом обесценивания. Например, в хорошей семье ребенок начинает ругаться. Ш. Бюлер образно описала ужас семьи, когда мать услышала от ребенка, что она дура, чего раньше он и сказать не мог.

Ребенок старается обесценить игрушку, отказывается от нее, в его лексиконе появляются слова и термины, которые означают все плохое, отрицательное, и все это относится к вещам, которые сами по себе никакой неприятности не приносят. И наконец, указывают еще на двойственный симптом, обнаруживающийся в различных семьях по-разному. В семье с единственным ребенком встречается стремление к деспотизму. У ребенка появляется желание проявлять деспотическую власть по отношению к окружающим. Мать не должна уходить из дому, она должна сидеть в комнате, как он этого требует. Ему должны достать все, что он требует; есть он этого не станет, а будет есть то, что он хочет. Ребенок изыскивает тысячи способов, чтобы проявить власть над окружающими. Ребенок сейчас старается вернуть то состояние, которое было в раннем детстве, когда фактически исполнялись все его желания, и стать господином положения. В семье же с несколькими детьми этот симптом называется симптомом ревности: по отношению к младшим или старшим, если в семье есть еще дети. Здесь та же тенденция к господству, деспотизму, к власти выступает как источник ревнивого отношения к другим детям.

Вот основные симптомы, которыми пестрят описания кризиса трех лет. Нетрудно видеть, рассмотрев эти симптомы, что кризис выступает главным образом такими чертами, которые позволяют распознавать в нем как бы бунт против авторитарного воспитания, это как бы протест ребенка, требующего самостоятельности, переросшего те нормы и формы опеки, которые сложились в раннем возрасте.

Ребенок в раннем детстве - это существо, которое всегда находится во власти непосредственных аффективных отношений к окружающим, с которыми он связан. В кризисе трех лет происходит то, что называется раздвоением: здесь могут быть конфликты, ребенок может ругать мать, игрушки, предложенные в неподходящий момент, он может разломать их со злости, происходит изменение аффективно-волевой сферы, что указывает на возросшую самостоятельность и активность ребенка. Все симптомы вращаются вокруг оси «я» и окружающих его людей. Эти симптомы говорят о том, что изменяются отношения ребенка к людям, окружающим его, или к собственной личности.

В общем, симптомы, взятые вместе, производят впечатление эмансипации ребенка: как будто раньше взрослые водили его за руку, а теперь у него появилась тенденция ходить самостоятельно. Это отмечается некоторыми исследователями как характерная черта кризиса. Мы ещё раз обращаем внимание на мысль Ч. Дарвина: ребенок с момента рождения физически отделен от матери, но ни его питание, ни передвижение невозможно без матери. Дарвин считает это выражением биологической несамостоятельности ребенка (у сумчатых животных существует морфологическое приспособление - сумка, в которой помещаются детеныши после рождения), его биологической неотделенностью. Продолжая мысль Дарвина, нужно сказать, что ребенок в раннем детстве биологически отделен, но психологически он еще не отделен от окружающих его людей. Берингер дает повод сказать, что ребенок до 3 лет социально не отделен от окружающих и в кризисе трех лет мы имеем дело с новой стадией эмансипации.

Теперь вкратце расскажем о так называемом втором поясе симптомов, т. е. о последствиях основных симптомов, о их дальнейшем развитии. Второй пояс симптомов в свою очередь делится на две группы. одна - это симптомы, которые вытекают как следствие из установки ребенка на самостоятельность. Благодаря изменениям социальных отношений ребенка, его аффективной сферы, всего, что наиболее для него дорого, ценно, что затрагивает его самые сильные, глубокие переживания, ребенок вступает в целый ряд внешних и внутренних конфликтов, и мы имеем очень часто дело с невротическими реакциями детей. Эти реакции носят болезненный характер. У невропатических детей именно в кризисе трех лет мы нередко видим появление невротических реакций, например энурез, т.е. ночное недержание мочи. Ребенок, привыкший к опрятности, при неблагополучном течении кризиса часто возвращается в этом отношении к ранней стадии. Ночные страхи, неспокойный сон и другие невропатические симптомы, иногда резкие затруднения в речи, заикание, крайнее обострение негативизма, упрямства, так называемые гипо-булические припадки, т. е. своеобразного вида приступы, которые внешне напоминают припадки, но по сути дела не являются болезненными припадками в собственном смысле слова (ребенок трясется, бросается на пол, стучит руками, ногами), а представляют собой крайне заостренные черты негативизма, упрямства, обесценения, протеста, о которых мы уже говорили.

Что существенно перестраивается во время кризиса? Социальная позиция ребенка по отношению к окружающим людям, к авторитету матери, отца. Происходит также кризис личности - «я», т. е. возникает ряд поступков, мотив которых связан с проявлением личности ребенка, а не с данным мгновенным желанием, мотив дифференцирован от ситуации. Проще говоря, кризис протекает по оси перестройки социальных взаимоотношений личности ребенка и окружающих людей.

.4 Кризис семи лет

Школьный возраст, как и все возрасты, открывается критическим, или переломным, периодом, который был описан в литературе раньше остальных как кризис семи лет. Давно замечено, что ребенок при переходе от дошкольного к школьному возрасту очень резко меняется и становится более трудным в воспитательном отношении, чем прежде. Это какая-то переходная ступень - уже не дошкольник и еще не школьник.

В последнее время появился ряд исследований, посвященных этому возрасту. Результаты исследований схематически можно выразить так: ребенка 7 лет отличает, прежде всего, утрата детской непосредственности. Ближайшая причина детской непосредственности - недостаточная дифференцированность внутренней и внешней жизни. Переживания ребенка, его желания и выражение желаний, т. е. поведение и деятельность, обычно представляют у дошкольника еще недостаточно дифференцированное целое. У нас все это сильно дифференцирование, поэтому поведение взрослого человека не производит впечатления столь непосредственного и наивного, как поведение ребенка.

Когда дошкольник вступает в кризис, самому неискушенному наблюдателю бросается в глаза, что ребенок вдруг утрачивает наивность и непосредственность; в поведении, в отношениях с окружающими он становится не таким понятным во всех проявлениях, каким был до этого.

Все знают, что 7-летний ребенок быстро вытягивается в длину, и это указывает на ряд изменений в организме.

Этот возраст называется возрастом смены зубов, возрастом вытягивания. Действительно, ребенок резко изменяется, причем изменения носят более глубокий, более сложный характер, чем изменения, которые наблюдаются при кризисе трех лет. Было бы очень долго перечислять всю симптоматику рассматриваемого кризиса, настолько она многообразна. Достаточно указать на общее впечатление, которое обычно передают исследователи и наблюдатели. Поясним на двух чертах, с которыми часто приходится сталкиваться почти у всех семилеток, особенно имеющих трудное детство и в сгущенном виде переживающих кризис. Ребенок начинает манерничать, капризничать, ходить не так, как ходил раньше. В поведении появляется что-то нарочитое, нелепое и искусственное, какая-то вертлявость, паясничанье, клоунада; ребенок строит из себя шута. Ребенок и до 7 лет может паясничать, но никто не скажет о нем того, что мы сейчас отметили. Почему бросается в глаза такое немотивированное паясничанье? Когда ребенок смотрит на самовар, на поверхности которого получается уродливое изображение, или строит гримасы перед зеркалом, он просто забавляется. Но когда ребенок входит изломанной походкой в комнату, говорит писклявым голосом - это не мотивировано, это бросается в глаза. Никто не станет удивляться, если ребенок дошкольного возраста говорит глупости, шутит, играет, но, если ребенок строит из себя шута и этим вызывает осуждение, а не смех, это производит впечатление немотивированного поведения.

Самой существенной чертой кризиса семи лет можно было бы назвать начало дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка.

Что скрывается за впечатлением наивности и непосредственности поведения ребенка до кризиса? Наивность и непосредственность означают, что ребенок внешне такой же, как и внутри. одно спокойно переходит в другое, одно непосредственно читается нами как обнаружение второго. Какие поступки мы называем непосредственными? У взрослых людей детской наивности, непосредственности очень мало, и наличие их у взрослых производит комическое впечатление. Например, комического актера Ч. Чаплина отличает то, что, играя серьезных людей, он начинает вести себя с необычайно детской наивностью и непосредственностью. В этом главнейшее условие его комизма.

Утеря непосредственности означает привнесение в наши поступки интеллектуального момента, который вклинивается между переживанием и непосредственным поступком, что является прямой противоположностью наивному и непосредственному действию, свойственному ребенку. Это не значит, что кризис семи лет приводит от непосредственного, наивного, недифференцированного переживания к крайнему полюсу, но, действительно, в каждом переживании, в каждом его проявлении возникает некоторый интеллектуальный момент.

Развитие смыслового восприятия человека можно сравнить с тем, как смотрит на шахматную доску или как играет на ней ребенок, не умеющей играть, и ребенок, научившийся играть. Ребенок, не умеющий играть, может забавляться шахматными фигурками, подбирать их по цвету и т. д., но движение фигурок не будет определяться структурно. Ребенок, который научился играть в шахматы, будет поступать иначе. Для первого ребенка черный конь и белая пешка не связаны между собой, а второй, знающий ход коня, понимает, что неприятельский ход конем угрожает его пешке. Для него конь и пешка - единство. Точно так хороший игрок отличается от плохого тем, что иначе видит шахматное поле.

Существенная черта восприятия - структурность, т. е. восприятие не складывается из отдельных атомов, но представляет собой образ, внутри которого существуют различные части. В зависимости от того, в каком положении находятся фигуры на шахматной доске, мы видим ее по-разному.

Окружающую действительность мы воспринимаем так, как шахматист воспринимает шахматную доску: мы воспринимаем не только соседство предметов или смежность их, но и всю действительность со смысловыми связями и отношениями. В речи существуют не только названия, но и значения предметов. Ребенку уже очень рано приходится выражать в речи не только значения предметов, но и свои и чужие действия, и свои внутренние состояния («я хочу спать», «я хочу есть», «мне холодно»). Речь как средство общения приводит к тому, что приходится называть, связывать со словами наши внутренние состояния. Связь же со словами никогда не означает образования простой ассоциативной связи, а всегда означает обобщение. Всякое слово обозначает не единичную вещь. Если сказать, что сейчас холодно, и через день сказать то же самое, это означает, что всякое единичное ощущение холода тоже обобщено. Таким образом, возникает обобщение внутреннего процесса.

У младенца нет осмысленного восприятия: он воспринимает комнату и не воспринимает отдельно стульев, стола и т. д., он будет воспринимать все как нерасчлененное целое, в отличие от взрослого, который рассматривает фигуры, выступающие на фоне. Как ребенок раннего возраста воспринимает собственные переживания? Он радуется, огорчается, но не знает, что он радуется, так же как младенец, когда он голоден, не знает, что он голоден. Большая разница существует между ощущением голода и знанием того, что я голоден. Ребенок раннего возраста не знает собственных переживаний.

В 7-летнем возрасте мы имеем дело с началом возникновения такой структуры переживаний, когда ребенок начинает понимать, что значит «я радуюсь», «я огорчен», «я сердит», «я добрый», «я злой», т. е. у него возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях. Точно так, как ребенок 3 лет открывает свое отношение с другими людьми, так семилетка открывает сам факт своих переживаний. Благодаря этому выступают некоторые особенности, характеризующие кризис семи лет.

. Переживания приобретают смысл (сердящийся ребенок понимает, что он сердит), благодаря этому у ребенка возникают такие новые отношения к себе, которые были невозможны до обобщения переживаний. Как на шахматной доске, когда с каждым ходом возникают совершенно новые связи между фигурками, так и здесь возникают совсем новые связи между переживаниями, когда они приобретают известный смысл. Следовательно, весь характер переживаний ребенка к 7 годам перестраивается, как перестраивается шахматная доска, когда ребенок научился играть в шахматы.

. К кризису семи лет впервые возникает обобщение переживаний, или аффективное обобщение, логика чувств. Есть глубоко отсталые дети, которые на каждом шагу переживают неудачи: обычные дети играют, ненормальный ребенок пытается присоединиться к ним, но ему отказывают, он идет по улице, и над ним смеются. одним словом, он на каждом шагу проигрывает. В каждом отдельном случае у него есть реакция на собственную недостаточность, а через минуту смотришь - он совершенно доволен собой. Тысячи отдельных неудач, а общего чувства своей “малоценное” нет, он не обобщает того, что случалось уже много раз. У ребенка школьного возраста возникает обобщение чувств, т. е., если с ним много раз случалась какая-то ситуация, у него возникает аффективное образование, характер которого так же относится к единичному переживанию или аффекту, как понятие относится к единичному восприятию или воспоминанию. Например, у ребенка дошкольного возраста нет настоящей самооценки, самолюбия. Уровень наших запросов к самим себе, к нашему успеху, к нашему положению возникает именно в связи с кризисом семи лет.

Ребенок дошкольного возраста любит себя, но самолюбия как обобщенного отношения к самому себе, которое остается одним и тем же в разных ситуациях, но самооценки как таковой, но обобщенных отношений к окружающим и понимания своей ценности у ребенка этого возраста нет. Следовательно, к 7 годам возникает ряд сложных образований, которые и приводят к тому, что трудности поведения резко и коренным образом меняются, они принципиально отличны от трудностей дошкольного возраста.

Такие новообразования, как самолюбие, самооценка, остаются, а симптомы кризиса (манерничанье, кривляние) преходящи. В кризисе семи лет благодаря тому, что возникает дифференциация внутреннего и внешнего, что впервые возникает смысловое переживание, возникает и острая борьба переживаний. Внутренняя борьба (противоречия переживаний и выбор собственных переживаний) становится возможна только теперь.

Есть типические формы трудновоспитуемости, которые в дошкольном возрасте еще не могут встретиться. Сюда относятся конфликты, противоречивые переживания, неразрешимые противоречия. По сути дела там, где возможно это внутреннее раздвоение переживаний, где впервые ребенок понимает свои переживания, где возникает внутреннее отношение, там и совершается такое изменение переживаний, без которого школьный возраст был бы невозможен. Сказать, что в кризисе семи лет дошкольные переживания изменяются на школьные, - значит, сказать, что возникло новое единство средовых и личностных моментов, которые делают возможным новый этап развития - школьный возраст. Для ребенка изменилось отношение к среде, значит, изменилась и сама среда, значит, изменился ход развития ребенка, наступала новая эпоха в развитии.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДВУХЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА

.1 Организация и методы исследования

С целью диагностики психического развития детей 2-х лет была проведена методика диагностики уровня нервно-психического развития детей раннего возраста (разработана К. Л. Печорой, Г. В. Пантюхиной, Л. Г. Голубевой). Исследование проводилось в ДОУ «Солнышко» пгт. Забайкальск Забайкальского края. Для исследования была выбрана группа детей в количестве 12 человек, в возрасте от 2до 2,5 лет.

План:

Описание методики.

Методы контроля за нервно-психическим развитием детей и их поведением.

Организация контроля за развитием ребенка в дошкольном учреждении.

Цель экспериментальной работы - определить фактический уровень развития каждого ребенка.

Именно в раннем возрасте необходимо проводить диагностику нервно - психического развития, которая позволяет обнаружить первоначальные отклонения в развитии ребенка, его поведении, своевременно скорректировать воспитательные воздействия.

Опираясь на материалы об особенностях психического развития детей раннего возраста, которые были разработаны Н. М. Щеловановым, Н. М. Аксариной, учитывает следующее:

чем младше ребенок, тем быстрее он развивается, тем чаще требуется смена занятий, условий воспитания. Поэтому на первом году жизни степень зрелости малыша контролируется ежемесячно (в условиях семьи), на втором - один раз в квартал, на третьем - один раз в полгода в условиях ДоУ.

развитие ребенка идет неравномерно: в различные возрастные периоды определенные умения формируются наиболее интенсивно.

У детей раннего возраста для анализа мы выделяем следующие линии развития:

. Активная речь.

. Сенсорное развитие.

. Игры и действия с предметами.

. Изобразительная деятельность.

. Конструктивная деятельность.

. Степень развития общих движений.

. Формирование навыков самостоятельности.

основные моменты поведения ребенка, на которые при проведении диагностики следует обратить внимание:

Настроение: бодрое, спокойное, раздражительное, подавленное, неустойчивое.

Бодрое - положительно относится к окружающему, реакции эмоционально окрашены, часто улыбается, смеется, охотно контактирует с окружающими.

Спокойное - положительно относится к окружающему, реакции менее эмоционально окрашены, меньше контактирует с окружающими.

Раздражительное, возбужденное состояние - имеют место эффективные вспышки возбуждения, конфликтность, могут наблюдаться озлобленность, крик.

Подавленное настроение - ребенок вял, бездеятелен, пассивен, замкнут, грустен, может плакать тихо, долго.

Неустойчивое - быстро переходит их одного состояния в другое, может весело смеяться и тут же плакать, часто вступает в конфликты или замыкается.

Сон: засыпание, характер сна, продолжительность.

Засыпание - быстрое, медленное (более 1о-15 минут), спокойное, неспокойное, дополнительными воздействиями.

Характер сна - глубокий, неглубокий, спокойный, неспокойный.

Продолжительность - сон короткий, длительный, соответствующий возрасту.

Аппетит: хороший, неустойчивый, избирательное отношение к пище, плохой.

Характер бодрствования: ребенок активный, малоактивный, пассивный.

Индивидуальные особенности, некоторые черты личности ребенка:

Социальные связи - контактен, доброжелателен, правильно реагирует на оценку взрослых, инициативен в играх и т. п.

Познавательные способности - проявляет интерес к занятиям, окружающему, легко обучаем, внимание достаточно устойчиво. обидчив, застенчив, медлителен или чрезмерно подвижен. Имеются отрицательные привычки - сосет палец, раскачивается, грызет ногти и пр.

Методы диагностики нервно-психического развития детей:

Наблюдение за детьми

Диагностика нервно - психического развития (карты обследования нервно - психического развития в Приложении 1).

Показатели нервно-психического развития представлены в Приложении 2.

Диагностический материал исследования нервно - психического развития по возрастам представлен в Приложении 3.

Результаты диагностики:

К первой группе относят детей с нормальным развитием, когда все показатели соответствуют календарному возрасту или несколько опережают его.

Во вторую группу входят дети с первоначальной задержкой в развитии на один эпикризный срок.

В третью группу включают детей с более глубокой задержкой в развитии - на два эпикризных срока.

В четвертую группу - с еще большей задержкой - на три эпикризных срока.

В пятую группу - с задержкой на четыре эпикризных срока.

Результаты исследования

Полученные данные нервно - психического развития занесены в сводную таблицу (таблица 1).

Таблица 1.

Сводные данные нервно - психического развития детей раннего возраста

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Фамилия, имя ребенка | Возраст | Заключение | Группа развития | Степень задержки |
| 1 | Абрамова Юля | 2г.4м. | Задержка трех показателей на один эпикризный период | 2 | 1 |
| 2 | Володин Максим | 2г. | Все показатели соответствуют возрасту, игра опережает возрастную норму на один эпикризный период | 1 |  |
| 3 | Денисов Женя | 2г.2м. | Задержка одного показателя на один эпикризный период: | 2 | 1 |
| 4 | Кундаева Лера | 2г.6м. | Все показатели соответствуют возрасту, конструирование опережает возрастную норму на один эпикризный период | 1 |  |
| 5 | Курдакова Таня | 2г.5м. | Все показатели соответствуют возрасту, сенсорное развитие, опережает возрастную норму на один эпикризный период | 1 |  |
| 6 | Окунева Наташа | 2г.6м. | Задержка трех показателей на один эпикризный период | 2 | 1 |
| 7 | Селезнев Семен | 2г.3м. | Развитие соответствует возрастной норме | 1 |  |
| 8 | Соколов Андрей | 2г.5м. | Грамматика, движение и навыки отстают в развитии на один эпикризный период | 2 | 2 |
| 9 | Сорока Аня | 2г.1м. | Речь, сенсорное развитие и игра отстают в развитии на один эпикризный период | 2 | 2 |
| 1о | Трофимова Катя | 2г.1м. | Развитие соответствует возрастной норме | 1 |  |
| 11 | Усова Настя | 2г.5м. | Сенсорное развитие опережает возрастную норму на один эпикризный период, движение и навыки отстают в развитии на один эпикризный период, остальные показатели соответствуют возрасту | 2 | Н/г |
| 12 | Чикунова Ника | 2г.2м. | показатели соответствуют календарному возрасту | 1 |  |

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Личностные кризисы 1 года, 3 и 7 лет имеют очень важное значение для дальнейшего развития ребёнка. Поэтому очень важно, чтобы взрослые с пониманием и терпением относились к ребёнку в это время. Для этого рекомендуется избегать крайностей в общении с ребёнком (нельзя всё позволять малышу или всё запрещать). Важно согласовать стиль поведения со всеми членами семьи. Нельзя оставлять без внимания то, что происходит с ребёнком, но при этом надо постараться объяснить ему, что у его родителей и других родственников есть другие дела кроме заботы о нём. И что в решении некоторых проблем он может помочь. Важно давать ребёнку выполнять самостоятельно задания, чтобы он почувствовал свою автономность. Нужно поощрять его инициативу, побуждать к ней (если её нет). Но при этом ребёнок должен всегда чувствовать поддержку и одобрение значимого для него взрослого. Нужно помнить, что запрет и повышение голоса - самые неэффективные средства воспитания, и попытаться обходиться без них.

Когда ребёнок станет чуть- чуть старше, важно расширять круг знакомств ребёнка, чаще давать ему поручения, связанные с общением с другими взрослыми и сверстниками. При этом следует укреплять уверенность ребёнка в своих силах. Но надо помнить, что ребёнок в своём поведении и поступках подражает взрослым, и постараться подавать ему хороший личный пример. однако всё это возможно только в том случае, если у ребёнка со взрослым (родителем) установлен тесный эмоциональный контакт.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Бахарева К. С. Психология за 24 часа. [Текст] / К. С. Бахарева - Ростов н./Д: Феникс, 2оо8. - 255 с.

Блонский П.П. Память и мышление [Текст]: СПб.: Питер, 2оо1. - 288с.

Божович Л.И. Избранные психологические труды: Проблема формирования личности. М., 2оо6.

Венгер А. Л. Психологические особенности шестилетних детей. - М., 1985.

Гинзбург М. Р. Развитие мотивов учения у детей 6-7 лет // Особенности психического развития детей 6 - 7-летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина и А. Л. Венгера. - М., 1988.

Гурова. Е.В. Психология развития и возрастная психология: учеб. пособие/ Е.В.Гурова.- М.: Аспект-Пресс, 2оо5.

Елагина М. Г. Кризис семи лет и подход к его изучению // Новые исследования в психологии. - 1989.

Ефимкина Р.П. Психология развития. Методические указания.[Электронный ресурс] Новосибирск: Новосибирский гос. ун-т, 2оо4. - Режим доступа: www.koob.ru <http://www.koob.ru>

Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т./ Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. - М.: Педагогика, 2оо6. - 372 с.

Кордуэл М. Психология. А - Я: Словарь справочник [Текст] /пер.С англ. К.С. Ткаченко. - М.: ФАИР - ПРЕСС,1999. - 448с.

Косякова О.О. Возрастные кризисы. Ростов н/Д: Феникс, 2оо7.

Ларина О.А., Каратьян Т.В., Акрушенко А.В. Психология развития и возрастная психология. Конспект лекций. [Текст] - М.: Эксмо, 2оо8 - 66с.

Л. С. Выготский. Вопросы детской психологии; Изд. “Союз”; СПб 1997.

Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. М., 2оо5. Т. 4.

Л. Ф. Обухова. Возрастная психология. Учебник; Изд. ’’Роспедагенство’’; Москва 1996.

Малкина-Пых И.Г. Возрастные кризисы: Справочник практического психолога. [Текст] - М.: Эксмо, 2оо8. - 896 с.

Малкина-Пых И.Г. Возрастные кризисы взрослости. [Текст] - М.: Эксмо, 2оо9. - 416 с.

Новые ценности образования: тезаурус (для учителей и школьных психологов); Российский фонд фундаментальных исследований, институт педагогических инноваций Российской академии образования; Москва 1995.

Обухова Л.Ф.Возрастная психология. М., 2оо5.

Печера К. Л., Пантюхина Г. В., Голубева Л. Г. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях: Пособие для педагогов дошк. учреждений. - М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2оо3. - 172 с.

Поливанов К.Н. Психология возрастных кризисов // Вопросы психологии, № 4, 2ооо.

Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии / Под ред. М.В. Гамезо. М., 2оо1.

Столяренко Л.Д. Основы психологии. [Текст] Р.н/Д.: Феникс, 2о1о.- 671с.

Шаповаленко И.В. Возрастная психология (психология развития и возрастная психология). [Текст] - М.: Гардарики, 2оо5. - 349 с.

Шапарь В.Б. Новейший психологический словарь [Текст] / В.Б.Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь; под общ. Ред. В.Б. Шапаря, - изд. 3-е - Ростов н/Д: Феникс, 2оо7. - 8о6с.

Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Карта нервно-психического развития ребенка

Фамилия, имя ребенка:\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Дата рождения:«\_\_\_»\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_г.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень нервно-психического развития |  |  |  |  |  |  |  |  |  | Поведение | Заключение |
| Возраст | Активная речь |  | Сенсорное развитие |  | Игра | Конструирование | ИЗО | движения | Навыки |  |  |
|  | Грамматика | вопросы | Восприятие цвета | Восприятие формы |  |  |  |  |  |  |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Показатели нервно-психического развития детей третьего года жизни

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Возраст | Активная речь | Сенсорное развитие | Игра | Контрук-тивная деят-ть | ИЗО | Навыки | Движения |
|  | грамматика | вопросы | Воспроизведение формы | Воспроизведение цвета |  |  |  | одевание | кормление |  |
| 2 г. 6 м. | Говорит многословными предложениями (более 3 слов) | Появляются вопросы «где?» «куда?» | Подбирает по образцу основные геометрические фигуры в разнообразном материале | Подбирает по образцу разнообраз-ные предметы 4 основных цветов | Игра носит сюжетный характер. Ребенок отражает из жизни окружающих взаимосвязь и последовательность действий (2-3) | Самосто-ятельно выполняет сюжетные постройки и называет их |  | Полностью одевается, но еще не умеет застегивать пуговицы и завязывать шнурки | Ест аккуратно | Перешагивает через палку или веревку, горизонтально приподнятую над полом на 2о-28 см |
| 3 г. | Начинает употреблять сложные придаточные предложения | Появляются вопросы «почему?» «когда?» | В своей деятельно-сти правильно использует геометрические фигуры по назначению | Называет 4 основных цвета | Появляются элементы ролевой игры | Появляются сложные сюжетные постройки | С помощью пластилина, карандаша изображает простые предметы и называет их | Самостоя-тельно одевается, может застегивать пуговицы, завязывать шнурки с небольшой помощью взрослого | Пользуется салфеткой по мере надобности без напоми-нания | Перешагивает через палку или веревку, горизонтально приподнятую над полом на 3о-35 см. |

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Карта нервно-психического развития ребенка

Фамилия, имя ребенка: Окунева Наташа

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень нервно-психического развития |  |  |  |  |  |  |  |  | Заключение |
| Возраст | Активная речь |  | Сенсорное развитие |  | Игра | конструирование | движения | Навыки |  |
|  | Грамматика | вопросы | Восприятие цвета | Восприятие формы |  |  |  |  |  |
| 2г. 6м. | Понимает короткий рассказ взрослого без показа о событиях, бывших в опыте ребенка | При общении со взрослыми пользуется трехсловными предложениями, употребляя прилагательные и местоимения | Подбирает по образцу основные геометрии-ческие фигуры в разнообраз-ном материале | Подбирает по образцу разнообраз-ные предметы 4 основных цветов | Игра носит сюжетный характер. Ребенок отражает из жизни окружающих взаимосвязь и последовательность действий (2-3) |  | Перешагивает через палку или веревку, горизонтально приподнятую над полом на 2о-28 см | Ест аккуратно. Частично надевает одежду (ботинки, шапку) | Задержка трех показателей на один эпикризный период: 2гр.1ст. |

Карта нервно-психического развития ребенка

Фамилия, имя ребенка: Кундаева Валерия

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень нервно-психического развития |  |  |  |  |  |  |  |  | Заключение |
| Возраст | Активная речь |  | Сенсорное развитие |  | Игра | конструирование | движения | Навыки |  |
|  | Грамматика | вопросы | Восприятие цвета | Восприятие формы |  |  |  |  |  |
| 2г. 6м. | Говорит многослов-ными предложении-ями (более 3 слов) | Появляются вопросы «где?» «куда?» | Подбирает по образцу основные геометрии-ческие фигуры в разнообраз-ном материале | Подбирает по образцу разнообразные предметы 4 основных цветов | Игра носит сюжетный характер. Ребенок отражает из жизни окружающих взаимосвязь и последовательность действий (2-3) | Появляются сложные сюжетные постройки | Перешагивает через палку или веревку, горизонтально приподнятую над полом на 2о-28 см | Полностью одевается, но еще не умеет застегивать пуговицы и завязывать шнурки. Ест аккуратно | Все показатели соответствуют возрасту, конструирование опережает возрастную норму на один эпикризный период: 1гр. |

Карта нервно-психического развития ребенка

Фамилия, имя ребенка: Абрамова Юля

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень нервно-психического развития |  |  |  |  |  |  |  |  | Заключение |
| Возраст | Активная речь |  | Сенсорное развитие |  | Игра | конструирование | движения | Навыки |  |
|  | Грамматика | вопросы | Восприятие цвета | Восприятие формы |  |  |  |  |  |
| 2г. 4м. | Понимает короткий рассказ взрослого без показа о событиях, бывших в опыте ребенка | При общении со взрослыми пользуется трехсловными предложениями, употребляя прилагательные и местоимения | Подбирает по образцу основные геометрии-ческие фигуры в разнообраз-ном материале | Подбирает по образцу разнообраз-ные предметы 4 основных цветов | Игра носит сюжетный характер. Ребенок отражает из жизни окружающих взаимосвязь и последова-тельность действий (2-3) | Самостоятельно выполняет сюжетные постройки и называет их | Перешагивает через палку или веревку, горизонтально приподнятую над полом на 2о-28 см | Частично надевает одежду (ботинки, шапку) | Задержка трех показателей на один эпикризный период: 2гр.1ст. |

Карта нервно-психического развития ребенка второго года жизни

Фамилия, имя ребенка Володин Максим

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Возраст | Уровень нервно-психического развития |  |  |  |  |  | Поведение | Заключение |
|  | Речь |  | сенсорное | игра | движения | навыки |  |  |
|  | пассивная | активная |  |  |  |  |  |  |
| 2 г. | Понимает короткий рассказ взрослого без показа о событиях, бывших в опыте ребенка | При общении со взрослыми пользуется трехсловными предложениями, употребляя прилагательные и местоимения | Подбирает по образцу и слову взрослого 3 контрастных цвета | Самосто-ятельно выполняет сюжетные постройки и называет их | Перешагивает через препятствия чередующимся шагом | Частично надевает одежду (ботинки, шапку) | Легко идет на контакт | Все показатели соответствуют возрасту, игра опережает возрастную норму на один эпикризный период: 1гр. |

Карта нервно-психического развития ребенка второго года жизни

Фамилия, имя ребенка Чикунова Ника

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Возраст | Уровень нервно-психического развития |  |  |  |  |  | Поведение | Заключение |
|  | Речь |  | сенсорное | игра | движения | навыки |  |  |
|  | пассивная | активная |  |  |  |  |  |  |
| 2 г.2м. | Понимает короткий рассказ взрослого без показа о событиях, бывших в опыте ребенка | При общении со взрослыми пользуется трехсловными предложениями, употребляя прилагательные и местоимения | Подбирает по образцу и слову взрослого 3 контрастных цвета | Воспроизводит ряд последовательных действий (начало сюжетной игры) | Перешагивает через препятствия чередующимся шагом | Частично надевает одежду (ботинки, шапку) | Спокойный ребенок, проявляет интерес к занятиям | показатели соответствуют календарному возрасту: 1 ст |

Карта нервно-психического развития ребенка второго года жизни

Фамилия, имя ребенка Денисов Женя

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Возраст | Уровень нервно-психического развития |  |  |  |  |  | Поведение | Заключение |
|  | Речь |  | сенсорное | игра | движения | навыки |  |  |
|  | пассивная | активная |  |  |  |  |  |  |
| 2 г.2м. | Понимает короткий рассказ взрослого без показа о событиях, бывших в опыте ребенка | Во время игры обозначает свои действия словами и двухсловными предложениями | Ориентируется в 3 контрастных величинах предметов (типа кубов) с разницей в 3 см. | Воспроизводит ряд последовательных действий (начало сюжетной игры) | Перешагивает через препятствия чередующимся шагом | Частично надевает одежду (ботинки, шапку) | Чрезмерно подвижный | Задержка одного показателя на один эпикризный период: 2гр.1ст. |

Карта нервно-психического развития ребенка

Фамилия, имя ребенка: Курдакова Таня

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень нервно-психического развития |  |  |  |  |  |  |  |  | Заключение |
| Возраст | Активная речь |  | Сенсорное развитие |  | Игра | конструирование | движения | Навыки |  |
|  | Грамматика | вопросы | Восприятие цвета | Восприятие формы |  |  |  |  |  |
| 2г. 5м. | Говорит многослов-ными предложении-ями (более 3 слов) | Появляются вопросы «где?» «куда?» | В своей деятельно-сти правильно использует геометриче- ские фигуры по назначению | Называет 4 основных цвета | Появляются элементы ролевой игры | Самостоятельно выполняет сюжетные постройки и называет их | Перешагивает через палку или веревку, горизонтально приподнятую над полом на 2о-28 см | Ест аккуратно Полностью одевается, но еще не умеет застегивать пуговицы и завязывать шнурки | Все показатели соответствуют возрасту, сенсорное развитие, опережает возрастную норму на один эпикризный период: 1гр. |

Карта нервно-психического развития ребенка

Фамилия, имя ребенка: Усова Настя

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень нервно-психического развития |  |  |  |  |  |  |  |  | Заключение |
| Возраст | Активная речь |  | Сенсорное развитие |  | Игра | конструирование | движения | Навыки |  |
|  | Грамматика | вопросы | Восприятие цвета | Восприятие формы |  |  |  |  |  |
| 2г. 5м. | Говорит многослов-ными предложении-ями (более 3 слов) | Появляются вопросы «где?» «куда?» | В своей деятельности правильно использует геометрические фигуры по назначению | Называет 4 основных цвета | Игра носит сюжетный характер. Ребенок отражает из жизни окружающих взаимосвязь и последова-тельность действий (2-3) | Самостоятельно выполняет сюжетные постройки и называет их | Перешагивает через препятствия чередующимся шагом | Частично надевает одежду (ботинки, шапку) | Сенсорное развитие опережает возрастную норму на один эпикризный период, движение и навыки отстают в развитии на один эпикризный период, остальные показатели соответствуют возрасту: 2 гр. Н/г. |

Карта нервно-психического развития ребенка

Фамилия, имя ребенка: Соколов Андрей

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень нервно-психического развития |  |  |  |  |  |  |  |  | Заключение |
| Возраст | Активная речь |  | Сенсорное развитие |  | Игра | конструирование | движения | Навыки |  |
|  | Грамматика | вопросы | Восприятие цвета | Восприятие формы |  |  |  |  |  |
| 2г. 5м. | Понимает короткий рассказ взрослого без показа о событиях, бывших в опыте ребенка | Появляются вопросы «где?» «куда?» | Подбирает по образцу разнообразные предметы 4 основных цветов | Подбирает по образцу основные геометрические фигуры в разнообразном материале | Воспроизводит ряд последовательных действий (начало сюжетной игры) | Самостоятельно выполняет сюжетные постройки и называет их | Перешагивает через препятствия чередующимся шагом | Частично надевает одежду (ботинки, шапку) | Грамматика, движение и навыки отстают в развитии на один эпикризный период: 2гр.2ст. |

Карта нервно-психического развития ребенка второго года жизни

Фамилия, имя ребенка Сорока Аня

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Возраст | Уровень нервно-психического развития |  |  |  |  |  | Поведение | Заключение |
|  | Речь |  | сенсорное | игра | движения | навыки |  |  |
|  | пассивная | активная |  |  |  |  |  |  |
| 2 г.1м. | Понимает несложный рассказ по сюжетной картинке, отвечает на вопрос взрослого «Где?» | Во время игры обозначает свои действия словами и двухсловными предложениями | Ориентируется в 3 контрастных величинах предметов (типа кубов) с разницей в 3 см. | Воспроизводит несложные сюжетные постройки: перекрытия типа «ворота», «скамейка», «дома» | Перешагивает через препятствия чередующимся шагом | Частично надевает одежду (ботинки, шапку) | Застенчива | Речь, сенсорное развитие и игра отстают в развитии на один эпикризный период: 2гр.2ст. |

Карта нервно-психического развития ребенка второго года жизни

Фамилия, имя ребенка Трофимова Катя

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Возраст | Уровень нервно-психического развития |  |  |  |  |  | Поведение | Заключение |
|  | Речь |  | сенсорное | игра | движения | навыки |  |  |
|  | пассивная | активная |  |  |  |  |  |  |
| 2 г.1м. | Понимает короткий рассказ взрослого без показа о событиях, бывших в опыте ребенка | При общении со взрослыми пользуется трехсловными предложениями, употребляя прилагательные и местоимения | Подбирает по образцу и слову взрослого 3 контрастных цвета | Воспроизводит ряд последовательных действий (начало сюжетной игры) | Перешагивает через препятствия чередующимся шагом | Частично надевает одежду (ботинки, шапку) | Легко идет на контакт | Развитие соответствует возрастной норме: 1 |

Карта нервно-психического развития ребенка второго года жизни

Фамилия, имя ребенка Селезнев Семен

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Возраст | Уровень нервно-психического развития |  |  |  |  |  | Поведение | Заключение |
|  | Речь |  | сенсорное | игра | движения | навыки |  |  |
|  | пассивная | активная |  |  |  |  |  |  |
| 2 г.3м. | Понимает короткий рассказ взрослого без показа о событиях, бывших в опыте ребенка | При общении со взрослыми пользуется трехсловными предложениями, употребляя прилагательные и местоимения | Подбирает по образцу и слову взрослого 3 контрастных цвета | Воспроизводит ряд последовательных действий (начало сюжетной игры) | Перешагивает через препятствия чередующимся шагом | Частично надевает одежду (ботинки, шапку) | гиперактивность | Развитие соответствует возрастной норме: 1 |