

Р. Д. Тригер



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ



Рашель Давыдовна Тригер
Психологические особенности социализации
детей с задержкой психического развития

Текст предоставлен изд-вом

http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=181638

Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития: Питер;

СПб.; 2008

ISBN 978-5-91180-957-7

Аннотация

В книге представлен авторский подход к пониманию проблем социализации детей с задержкой психического развития. В ней впервые обобщены результаты исследований отечественных и зарубежных авторов по проблемам общения детей с задержкой психического развития. Анализ экспериментальных данных позволил показать, что причиной существенных трудностей социализации и формирования личности этих дошкольников и младших школьников являются нарушения внутрисемейных отношений, прежде всего отношений в системе «мать-ребенок». В издании рассматриваются условия, которые как благоприятствуют социализации детей с задержкой психического развития, так и, наоборот, ведут к школьной дезадаптации, сочетающейся с эмоциональными расстройствами.

Адресовано практическим психологам, учителям, педагогам-дефектологам, руководителям образовательных учреждений, преподавателям педагогических, психологических, дефектологических факультетов университетов и педагогических колледжей.

Содержание

От автора	4
Глава 1	5
Общение детей с задержкой психического развития дошкольного возраста	8
Специфика общения младших школьников с задержкой психического развития	17
Представления о межличностных отношениях у детей с задержкой психического развития из полных и неполных семей	24
Особенности межличностного общения школьников, воспитывающихся в семье и в школе-интернате	28
Общение со сверстниками	32
Конец ознакомительного фрагмента.	33

Р. Д. Триггер

Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития

От автора

Дети с задержкой психического развития составляют в настоящее время почти четвертую часть детской популяции. Безболезненное включение таких детей в широкую социальную жизнь возможно только при активном решении ряда задач психолого-педагогической науки и практики, охватывающих как общегуманистические, так и гражданские и антикриминальные аспекты.

Для решения таких задач необходимо знать, кто составляет референтную группу общения для дошкольников и младших школьников с задержкой психического развития. Важно понять, насколько они осознают межличностные отношения и что в них ценят. Этим вопросам посвящены главы 1 и 2 книги. В них представлены данные исследований отечественных и зарубежных авторов о социально-личностных потребностях детей с задержкой психического развития.

Обобщение экспериментальных данных, изложенных в главах 1 и 2, дало возможность показать, что причиной существенных трудностей социализации, формирования личности детей с задержкой психического развития являются негативные внутрисемейные отношения, прежде всего отношения «мать – ребенок». Это согласуется с гипотезой Е. Е. Дмитриевой, О. В. Защириной, И. А. Коробейниковой о том, что указанные отклонения вторичны по отношению к основным психическим проявлениям задержки развития у ребенка.

Учеными-дефектологами установлено, что жизненное благополучие ребенка, зависит не от дефекта самого по себе, а от его социальных последствий: от социально-психологической реализации человека. Обсуждение причин появления негативных социальных последствий, а также анализ возможностей и способов их устранения, условий, ведущих к благоприятной социально-психологической реализации ребенка с задержкой психического развития, завершают содержание этой книги.

Материалы «Отражение дошкольниками своего восприятия семейных отношений в „Рисунке семьи“» и «Особенности проявления эмоций и чувств у детей старшего дошкольного возраста» главы 2 написаны кандидатом психологических наук В. А. Степановой. Авторами приложения являются профессор Б. П. Пузанов, кандидат педагогических наук Ю. А. Костенкова, кандидат педагогических наук Л. К. Гайфуллина.

Благодарю сотрудников лаборатории «Психологические проблемы детей с ограниченными возможностями адаптации» Московского городского психолого-педагогического университета и кандидата психологических наук М. Э. Бецманову за глубокое и разностороннее обсуждение материалов данной книги.

Р. Д. Триггер
Москва, март 2008

Глава 1

Психологические особенности общения детей с задержкой психического развития

В современных условиях преобразования и модернизации нашего общества особенно остро встает проблема роли семьи и школы в осуществлении своевременной психологически и педагогически обоснованной помощи детям, отстающим от возрастных норм развития. Задача обеспечения эффективности обучения и воспитания детей с задержкой психического развития чрезвычайно актуальна, так как такие учащиеся, закончив школу, могут широко включаться в сферу трудовых отношений на различных производствах.

В последние десятилетия значительно увеличилось количество детей с задержкой психического развития (*developmentally backward children*). В настоящее время они составляют более 20 % детской популяции. Это часть той группы детей, которая в мировой психологической и медицинской литературе называется «дети с минимальной дисфункцией мозга» (*minimal brain dysfunction*), а в педагогической – дети с трудностями в обучении (*children with learning disabilities, educationally disabled*) или медленно обучающиеся (*slow learners*). Понятие «задержка психического развития» употребляется по отношению к детям, не имеющим нарушений отдельных анализаторов (слуха, зрения, моторики, речи) и не являющимся умственно отсталыми. Но они отличаются от других детей тем, что испытывают стойкие трудности при обучении по общеобразовательным программам. Необходимо подчеркнуть, что понятие «задержка психического развития» является более дифференцированным, чем «трудности в обучении». Оно не включает ни педагогическую запущенность, ни специфические речевые нарушения, ни отставание в психическом развитии вследствие нарушений опорно-двигательного аппарата (Т. А. Власова, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер).

По отношению к этим детям дефектологи Бельгии употребляют термин «легкая степень умственной патологии». Они отмечают, что это неоднородная группа. Сюда относятся те, кто по причине ранних неврозов и отклонений развивался заторможенно и затем стал функционировать на более низком уровне (E. Broekaert, Hove G. Van, 1990).

Специальная психология располагает разносторонними сведениями о состоянии и динамике познавательных процессов у детей с задержкой психического развития (ЗПР). Выполнен ряд исследований, посвященных проблемам организации, содержания и методики коррекционно-педагогической работы с дошкольниками и младшими школьниками, отнесенными к этой группе. Опыт работы в специально организованных адекватно состоянию этих детей педагогических условиях говорит о возможности определенной компенсации задержки психического развития. Вместе с тем клинические и психолого-педагогические исследования свидетельствуют о том, что у таких детей замедлен темп формирования системы социальных отношений, представлений и знаний о них.

Известно, что для успешного функционирования в социальной жизни человеку необходим ряд личностных качеств и умений. По мнению философов и социологов, социализация – результат формирования, развития, становления личности на протяжении всей жизни, который достигается в процессе взаимодействия личности и общества (Д. В. Ольшанский, К. В. Рубчевский, Л. Филипс и др.). Психологи, медики, изучающие детей с задержкой психического развития, отмечают, что у них значительно ослаблены «социальные возможности личности», низкая потребность в общении, сочетающаяся с дезадаптивными формами взаимодействия – отчуждением, избеганием или конфликтом (В. В. Ковалев, И. А. Коробейников, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Л. М. Шипицина и др.). Педагоги обращают внимание на то, что самая трудная педагогическая проблема в работе с этими детьми – их социализа-

ция. При успешном ее решении значительно облегчается обучение детей с задержкой развития (Ш. А. Амоношвили, В. А. Сухомлинский и др.). В дефектологической науке доказана неразрывная связь и взаимозависимость органического дефекта ребенка с нарушением его общения с окружающими и показана роль нормализации общения в коррекции общего психического развития детей с отклонениями (Л. С. Выготский, Г. М. Дульнев, В. И. Лубовский и др.).

Отечественные и зарубежные психологи отмечают, что общение и складывающиеся в его ходе межличностные отношения играют центральную роль в становлении личности ребенка и в его социализации (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, М. И. Лисина, А. – Н. Перре-Клермон, К. Флей-Хобсон, Д. Б. Эльконин и др.). Проблема общения является одной из наиболее глобальных проблем психологии, поскольку само общение выступает в качестве основного условия развития человека, формирования его личности. Сфера общения привлекает пристальное внимание исследователей. Его природа, индивидуальные и возрастные особенности, механизмы протекания и изменения являются предметом изучения философов, социологов, психолингвистов, специалистов по социальной, детской и возрастной психологии. Однако разные исследователи вкладывают в понятие «общение» далеко не одинаковый смысл. А. А. Леонтьев (1973), ссылаясь на данные Д. Дениса, отмечал, что только в англоязычной литературе уже к 1969 году было предложено 96 понятий общения.

В отечественной психологии сложилось несколько подходов к феномену общения. Их сходство состоит в том, что все они разделяют принципиальную позицию о единстве общения и деятельности. Само психическое развитие ребенка, формирование его личности рассматриваются как процесс социализации. Личность формируется как некое целостное образование в процессе жизни и деятельности человека, в практике его взаимоотношений с окружающими.

Этот процесс идет по определенным законам психического развития, которое неразрывно связано как с развитием организма ребенка, так и с воздействием окружающей среды (Л. С. Выготский, Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, В. Н. Мясищев, Д. Б. Эльконин и др.).

Вопросы влияния общения детей со взрослыми и со сверстниками на общее развитие ребенка оказывались в центре внимания многих видных представителей дефектологической науки, таких как Л. С. Выготский, Г. М. Дульнев, В. Г. Петрова и др.

Принципиальный подход к изучению социализации аномального ребенка предложен Л. С. Выготским, который рассматривал общение детей с окружающими как фактор коррекции их недостатков. Он считал, что первичные нарушения создают почву для возникновения препятствий в формировании и развитии общения детей и отношений с окружающими, в установлении широких социальных связей. Все это в свою очередь оказывает отрицательное влияние на формирование основных психических процессов, которые при нормальном ходе развития возникают и преобразуются непосредственно в общении ребенка с окружающими. Л. С. Выготский писал:

«... телесный недостаток не только изменяет отношение человека к физическому миру, но и сказывается также на отношениях с людьми» (Л. С. Выготский, 1983, с. 62). Все это «в свою очередь обуславливает недоразвитие высших психических функций, которые при нормальном течении дела возникают непосредственно в связи с развитием коллективной деятельности ребенка» (Л. С. Выготский, 1983, с. 206–207).

Более глубокое изучение задержки психического развития у ребенка, проникновение в структуру этого дефекта, необходимое для оказания адекватной помощи, требуют разно-

стороннего исследования специфики общения и межличностных отношений таких детей в возрастном аспекте и в конкретных условиях их жизни.

Экспериментальных исследований коммуникативной деятельности детей с задержкой психического развития, к сожалению, немного. Вместе с тем все эти работы имеют коррекционно-педагогическую и дифференциально-диагностическую направленность. Ниже представлен обзор сведений, имеющихся в работах авторов, изучающих данную проблему.

Общение детей с задержкой психического развития дошкольного возраста

В психологической науке установлено, что межличностные отношения зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в детском возрасте (А. В. Запорожец, М. И. Лисина, Е. О. Смирнова, Д. Б. Эльконин и др.). С самого рождения ребенок живет среди людей и вступает с ними в различные отношения. Его коммуникативные связи активно формируются в дошкольном возрасте.

Исследований внутрисемейного общения детей с задержкой психического развития немного. Выделим наиболее важные их направления и результаты. Изучение стиля отношений **родителей** со своими детьми-дошкольниками показало, что в семьях, где растут дети с задержкой развития, преобладают формально-требовательные отношения взрослых к ребенку: в 40 % изученных семей. Этот стиль отношений присутствует лишь в 25 % семей нормативно развивающихся дошкольников. В этих семьях преобладают восторженно-опекающие оценочные суждения родителей: в 50 % семей. Подобные оценки имеются только в 35 % семей отстающих в развитии детей. Сходство оценочных суждений родителей обеих сравниваемых групп выявлено по справедливо-требовательному стилю оценочных отношений: в 20 % и 25 % семей (Е. И. Васильева, 1993).

Сравнение автором исследования мотивов требований родителей к отстающим в развитии и к нормативно развивающимся дошкольникам также обнаружило некоторое сходство и статистически значимые различия. Одинаково количество семей, которые мотивируют свои требования к детям, «ориентируясь на Я ребенка»: 40 и 45 % семей каждой изучаемой группы. Автор подчеркивает, что такая мотивация требований взрослых понятна дошкольнику и не подавляет его авторитетом взрослого. Благодаря этому ребенок учится предвидеть, прогнозировать возможные последствия своих действий, поступков и их оценку окружающими. Экспериментальные данные Е. И. Васильевой свидетельствуют, что у многих родителей дошкольников с задержкой психического развития порицания носят характер осуждения личности ребенка в целом, а не его поступка («ты плохой мальчик!»). Часто ребенку вообще не объясняют, за что его наказывают. «Отсутствие доминирующего типа мотивации» родителей детей с задержкой развития составляет 45 %, а в семьях их нормативно развивающихся сверстников – 25 %. «Отсутствие мотивации» отмечается в 15 и 5 % семей. Обобщая результаты этих экспериментов и целенаправленных наблюдений, автор приходит к обоснованным выводам о том, что значительное количество детей с задержкой психического развития испытывают дефицит ласки и тепла со стороны родителей и прежде всего мамы. Для многих родителей уважительные отношения с ребенком, тесный контакт с ним не играют какой-либо существенной роли. Их общение проходит в форме обязанности, отягощающей взрослых.

Многогранная роль родителей в формировании личности дошкольника показана в исследовании Т. А. Егоровой (2006). Впервые получены экспериментальные данные о зависимости отношения ребенка к окружающему миру от содержания и типа отношения родителей со своими детьми. Установлено, что отношение старших дошкольников с задержкой развития к растительному, животному и социальному миру обусловлено не только особенностями их интеллектуального и эмоционального развития, условиями семейного воспитания, но и родительской позицией в воспитании, в содержании общения, характером детско-родительских отношений. Эта зависимость проявляется у детей с задержкой психического развития в значительно большей мере, чем у их нормативно развивающихся сверстников. У отстающих в развитии детей отмечаются выраженная повышенная центрация на взрослых и потребность в их помощи.

Анализ экспериментальных данных позволил Т. А. Егоровой выделить конструктивные и деструктивные «родительские позиции», влияющие на становление предпосылок мировоззрения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой развития. К конструктивным «родительским позициям» автор относит ровное эмоционально-положительное отношение к ребенку, сбалансированный уровень опеки, позитивное восприятие ребенка, направленность на сотрудничество с ним.

К деструктивным «родительским позициям», затрудняющим формирование у ребенка доверия к миру, ориентирующим его на неблагоприятные аспекты мира, принадлежат чрезмерный уровень опеки, недостаточность или чрезмерность требований-запретов, установка на «минимальность санкций», применяемых по отношению к ребенку в сочетании с воспитательной неуверенностью родителей и тревогой за здоровье и успешность детей.

Общение со взрослыми, которые не входят в состав семьи дошкольника с задержкой психического развития, обнаружило ряд специфических особенностей. В исследованиях Е. С. Слепович (1990) и ее сотрудников показано, что 6-летние дети с задержкой психического развития в случае затруднений редко обращаются за помощью к воспитателю, педагогу, помощнику воспитателя – взрослым, не находящимся с ребенком в родственных отношениях («чужим» взрослым). Они склонны скорее к прекращению деятельности, чем по вступлению в общение с этими взрослыми. В контактах с «чужими» взрослыми преобладает деловое общение. Вербальные обращения лаконичны: «Дай мне», «Я не хочу заниматься» и т. д. Соотношение разных видов контактов со взрослыми у старших дошкольников с задержкой психического развития до проведения с ними целенаправленной коррекционной работы наглядно представлено Е. С. Слепович в табл. 1 (1990, с. 26).

Таблица 1

Виды контактов с взрослыми у старших дошкольников с задержкой психического развития (%)

Виды контактов	Игра	Практическая деятельность
Деловые	80,6	90,8
Познавательные	4,1	2,4
Личностные	15,3	6,8

Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что у детей с задержкой психического развития в разных сферах их деятельности преобладает деловое общение со взрослыми. В игре некоторую роль играют личностные контакты, а обращений ко взрослым, связанных с познанием окружающего мира, крайне мало. Эти данные совпадают с характеристикой поведения обсуждаемых детей во время психолого-педагогического обследования, проведенного Н. Д. Баландиной (1977). Автор подчеркивает, что дети осторожны в проявлении своих интересов, в общении со взрослыми отсутствует живость, они пассивны в игре. Даже при незначительных неудачах в работе дети отказываются от ее продолжения, замыкаются, настораживаются.

Экспериментальный материал Е. С. Слепович свидетельствует о том, что вне специально организованной помощи у 6-летних детей с задержкой психического развития преобладает ситуативно-деловая форма общения. Этот уровень коммуникации характеризует общение нормативно развивающихся детей 3 лет (М. И. Лисина, 1986). Исследователь отме-

чает, что дошкольники с задержкой психического развития по собственной инициативе крайне редко обращаются к «чужому» взрослому за оценкой своей деятельности. Вместе с тем они очень чувствительны к ласке, доброжелательному отношению, сочувствию. Их удовлетворяют тактильный контакт (касание руки, поглаживание головы), улыбка, краткие недифференцированные вербальные оценки («молодец», «хороший мальчик»). Дети охотнее идут на контакт, легче принимают помощь, реже ссылаются на усталость и отказываются от предложенной им деятельности, если общение со взрослыми имеет положительную эмоциональную модальность, создается ситуация успеха, доверия.

Сходные данные получены Е. Е. Дмитриевой (1989, 2005). Автором изучалась реализация возрастных возможностей в формировании общения со взрослыми, не находящимися с ребенком в родственных отношениях, у 6-летних детей с задержкой психического развития. Критериями формирования коммуникативной деятельности служило наличие тех или иных форм общения, установленных М. И. Лисиной и ее сотрудниками в онтогенезе нормально развивающихся детей: ситуативно-личностная форма общения (от рождения до 6 месяцев), ситуативно-деловая форма общения (от 6 месяцев до 3 лет), внеситуативно-познавательная форма общения (от 3 до 5 лет) и внеситуативно-личностная форма общения (от 5 до 7 лет).

Экспериментальные данные, полученные Е. Е. Дмитриевой (2005), не только показали значительное отставание 6-летних детей с задержкой психического развития от возрастных норм в развитии общения со взрослыми, но и позволили выявить качественное своеобразие формирования у них коммуникативной деятельности. Сравнительные данные этих экспериментов представлены в табл. 2.¹

Таблица 2

Доминирующие формы общения дошкольников

Формы общения со взрослыми	Дети с задержкой психического развития		Нормально развивающиеся дети	
	кол-во	%	кол-во	%
Ситуативно-личностная	–	–	–	–
Ситуативно-деловая	134	74,5	37	16,1
Внеситуативно-познавательная	40	22,2	72	31,1
Внеситуативно-личностная	4	2,2	122	52,8
Форма не выявлена	2	1,1	–	–
Всего детей	180	100	231	100

В исследовании выявлено, что при стихийном формировании общения с «чужими» взрослыми у большинства 6-летних детей с задержкой психического развития оно находится на *ситуативно-деловом* уровне, присущем нормативно развивающимся дошкольникам более раннего возраста. По уровню формирования коммуникативной деятельности в аналогичных условиях у нормативно развивающихся дошкольников выявлен иной разброс

¹ Данные о формах общения дошкольников с «легкой умственной отсталостью», имеющиеся в исследовании Е. Е. Дмитриевой, здесь не приводятся.

фактических данных: 83,9 % детей в общении со взрослыми используют *внеситуативные формы*. При этом половина нормативно развивающихся шестилеток, принимавших участие в эксперименте, владеет *внеситуативно-личностной формой* общения. Это, бесспорно, является характеристикой благоприятных субъективных предпосылок к дальнейшему психическому развитию, в частности в процессе школьного обучения.

Сравнительный анализ фактических данных позволил получить характеристики содержания коммуникативной деятельности 6-летних детей с задержкой психического развития. Общим основанием является незрелость мотивационно-потребностной сферы. Даже к 7 годам у половины этих детей преобладает стремление к игровой и практической деятельности (Л. В. Кузнецова, 1981). Ведущее положение в общении со взрослыми занимают мотивы, побуждающие к овладению предметными, практическими действиями. Отсутствие выраженного интереса к явлениям физического мира определяет однообразие познавательных контактов, их поверхностный характер. Низкий уровень познавательной активности дошкольников с задержкой психического развития определяет качественное своеобразие познавательных мотивов:

- их неустойчивость;
- отсутствие относительно широких и глубоких интересов к явлениям окружающего мира;
- однообразие и бедность познавательных контактов со взрослыми.

В то же время общение нормативно развивающихся дошкольников отличает стремление к сотрудничеству со взрослыми, к согласованию усилий, действий. Познавательные контакты этих детей разнообразны как по форме, так и по содержанию: просьбы почитать, сообщение о своих впечатлениях, рассказы об увиденном, вопросы о тех или иных явлениях. Причем детей не удовлетворяет односложный, беглый ответ взрослых, они стараются уточнить, побольше узнать о причинах разнообразных проявлений окружающего мира.

Общение дошкольников с задержкой психического развития, в отличие от их нормативно развивающихся сверстников, характеризует низкий уровень речевой активности. Исследования нейрофизиологов выявили у детей с задержкой психического развития нарушения функциональной активности левого доминантного по речи – полушария мозга и межполушарных взаимодействий лобных и нижнетеменных структур. Структурно-функциональная организация левого полушария отражает некоторую степень его незрелости – состояние, которое характерно для более раннего этапа онтогенеза ребенка (М. Н. Фишман, 1989, 2001; Л. М. Шипицына, 1999).

По собственной инициативе дошкольники с задержкой развития редко обращаются ко взрослым, используя речевые средства. Одновременное обращение ко взрослому нескольких детей затрудняет возникновение и развитие содержательных контактов. Ребенок, как правило, не ожидает возможности задать возникший у него вопрос, показать свою работу, а отходит от воспитателя. Можно предположить, что для этих детей малозначимо общение со взрослыми, находящимися вне их семейных связей. Однообразие по теме, функции, содержанию высказываний отличает их во всех ситуациях общения. Е. Е. Дмитриева показала, что в речевом общении со взрослыми у дошкольников с задержкой психического развития преобладают «ситуативные социальные по теме, информативно-констатирующие по функции и содержанию высказывания» (2005, с. 26).

Примером могут служить такие суждения, как «Это – плохие дети», «Девочка хорошая, маме дает спать», «Дима пролил воду». При обсуждении со взрослыми нравственно-этических тем 6-летние дети с задержкой психического развития в основном констатируют соблюдение

или нарушение сверстником правил поведения: «Вытер рот салфеткой», «Правильно несет тарелку» и т. п.

Оценки нравственных качеств взрослых или сверстников присутствуют в речи этих детей крайне редко.

В исследовании У. В. Ульянковой и Е. Е. Дмитриевой (2004) показано, что дети с задержкой психического развития охотно сотрудничают со взрослыми в игре. Однако в ситуации познавательной и личностной беседы эти дети чувствуют себя дискомфортно, часто вообще прекращают общение со взрослыми. Обращение ребенка ко взрослому, как правило, связано с желанием привлечь его внимание к себе, убедиться, что взрослый его замечает, видит, слышит. При этом более половины таких контактов дети устанавливают не вербальными, а жесто-мимическими или тактильными средствами. В данной работе также выявлена корреляция между низким уровнем общения детей с воспитателем, психологом и существенными затруднениями при выполнении учебных заданий. У таких дошкольников отмечается низкий уровень самоконтроля на всех этапах деятельности. Они испытывают затруднения в вербализации правил выполнения задания. Дети часто не достигают требуемого результата, однако при этом дают неадекватно завышенную оценку своего труда.

Общение с **ровесниками** дошкольников с задержкой психического развития отличается от общения нормативно развивающихся детей. Анализируя рисунки семьи дошкольников 6–7 лет, В. А. Степанова подчеркивает, что братья и сестры играют более важную роль в эмоциональной жизни ребенка с задержкой психического развития, чем у его нормативно развивающегося сверстника (подробно результаты исследования будут изложены ниже).

Иная картина коммуникативной деятельности этих дошкольников с «чужими» сверстниками вырисовывается в тех единичных исследованиях, в которых общение рассматривается как одна из характеристик какой-либо деятельности ребенка. Описание и анализ общения в игровой деятельности дошкольников 6–7 лет, посещающих подготовительную группу специального детского сада, даны Е. С. Слепович (1990). По собственной инициативе дети с задержкой психического развития не включаются в игру со сверстниками. Некоторые из них наблюдают за предметно-игровыми действиями, рисованием, работой с конструктором других детей. Организатором игры этих дошкольников во всех случаях является взрослый. Но и в этой ситуации полноценного взаимодействия старших дошкольников не обнаруживается.

Приведем некоторые протокольные записи из работы Е. С. Слепович (1990, с. 15–16).

«Экспериментатор приглашает Лену и Эмму поиграть в игру „Больница“. Лену назначает врачом, Эмму – больным. Дети направляются в игровой уголок. Заранее игровые атрибуты и игрушки не подбирают. Лена молча перебирает некоторое время пузырьки. Эмма смотрит на нее. Затем Лена берет Эмму за руку и усаживает ее на стул. „У тебя что болит?“ – спрашивает она, а затем говорит утвердительно: „У тебя болит рука“. Эмма протягивает ей руку. Лена рассматривает ее, затем подробно воспроизводит действия, необходимые для того, чтобы сделать укол. Проделав эту процедуру, она перестает обращать внимание на Эмму и начинает переставлять пузырьки, коробочки. Эмма некоторое время сидит молча и смотрит на нее, затем тоже берет в руки бутылочку со стола „врача“. Лена отбирает, не говоря ни слова, у нее игровые атрибуты и продолжает совершать с ними действия. Эмма, понаблюдав за действиями „врача“, уходит. Игра длится 4 минуты».

«Наблюдались отдельные случаи, когда в игре, организуемой взрослым, изъявили желание принять участие несколько детей. Воспитатель предлагает игру „Магазин“. Он говорит, что дети будут продавать и покупать

продукты. Четверо детей выражают желание играть. Они окружают взрослого и вопросительно смотрят на него. Воспитатель распределяет роли. Наташа (продавец) становится за прилавок и говорит: „Ну, покупайте“. Сережа (покупатель) показывает на коробку: „Мне вот это“. Наташа подает ему коробку. Сережа отходит и начинает рассматривать коробку. Оля (покупатель): „Дай мне баночку“. Затем отходит с баночкой. Вася (покупатель) просит бутылочку. Тут же оставляет ее на окне. Вторично дети к продавцу не подходят. Каждый начинает заниматься своим делом. Наташа не стремится их вернуть. Она перебирает баночки, коробки, пытается их взвешивать на весах, затем расставляет по местам. Игра длится 5 минут».

В приведенных примерах игру детей едва ли можно отнести к совместной деятельности. В первой ситуации один ребенок полностью подчинил себе деятельность партнера, для того чтобы реализовать свою ролевую программу. Он сам моделирует действия другого ребенка, поступая с ним как с живой куклой. При этом конфликт между детьми не возникает, может быть, из-за того, что игра прекращается очень быстро. Такого рода игровые отношения экспериментатор относит к неполной совместной деятельности. Во втором примере у дошкольников с задержкой психического развития прослеживаются элементарные межролевые отношения. Однако это ролевое взаимодействие занимает чрезвычайно мало времени.

Е. С. Слепович подчеркивает своеобразие соотношения в играх старших дошкольников с задержкой психического развития двух составляющих содержания сюжетной игры – практической и социальной. Коррекционная работа обеспечивает полноценное проведение сюжетных игр, содержанием которых являются предметные действия. Переход к играм, основным содержанием которых являются отношения между людьми, крайне затруднен. Дети испытывают трудности в построении ролевого поведения, требующего определенного уровня социальной и коммуникативной компетентности (О. П. Гаврилушкина, 2005; Е. С. Слепович, 1985). Мир отношений моделируется детьми поверхностно, примитивно, зачастую просто неадекватно.

Соотнести состояние общения дошкольников с задержкой психического развития и их нормативно развивающихся сверстников можно, опираясь на исследования М. И. Лисиной, Е. О. Смирновой, А. Г. Рузской, Л. Н. Галигузовой (1986). Развитие общения со сверстником проходит в дошкольном возрасте несколько этапов.

В 2–4 года сверстник является партнером по эмоционально-практическому взаимодействию, которое основано на подражании и эмоциональном заражении детей. Главная коммуникативная потребность – соучастие сверстника, которое выражается в параллельных действиях детей.

В 4–6 лет возникает потребность в ситуативно-деловом сотрудничестве со сверстником. Сотрудничество, в отличие от соучастия, предполагает распределение игровых ролей и функций, а значит, и учет действий и взаимодействий партнера. Содержанием общения становится совместная деятельность (главным образом – игровая). На этом же этапе возникает потребность в уважении и признании сверстника.

В 6–7 лет общение со сверстником приобретает черты внеситуативности: оно строится не только в связи с внешней ситуацией, но и вследствие избирательных отношений между детьми.

Сходные возрастные и содержательные закономерности развития общения нормально развивающихся дошкольников выявлены и Милдред Партен. Изучая социальное общение детей от 2 до 5 лет в процессе игры, она выделила 6 типов поведения и соответственно 6 видов игр дошкольников.²

² Данные приведены по книге: Флей-Хобсон К., Робинсон Б. Е., Скин П. Развитие ребенка и его отношений с окружа-

Неигровое поведение: ребенок не играет, но занят чем-то таким, что вызывает у него быстро проходящий интерес.

Игра-наблюдение: ребенок наблюдает, как играют другие, часто задает им вопросы, что-то советует, сам редко вступает в игру.

Игра в одиночестве: ребенок играет с игрушками один, только изредка заговаривая с другими детьми.

Параллельная игра: ребенок играет один, однако в непосредственной близости от других играющих детей.

Связанная игра: ребенок общается со сверстниками, занятыми сходной игрой, но каждый поступает так, как ему хочется. Типичным является не совместная игра, а лишь обмен игрушками.

Совместная игра: дети объединяются в группу для достижения какой-либо общей цели или получения определенного результата.

По данным М. Партен, первые три типа (так называемые изолированные игры) характерны для детей в возрасте от 1 года до 3 лет. Связанные и совместные игры (которые исследователь называет «социальными играми») – для дошкольников.

Становясь старше, дети меньше играют в одиночестве и все больше тянутся к сверстникам. В этом общении они лучше усваивают социальные нормы поведения. Исследователь считает, что увеличение количества групповых игр – драматизации бытовых ситуаций у старших дошкольников, вероятно, связано с их более развитой способностью переключать внимание с себя на других и осознанием сопричастности к делам сверстников.

Сопоставление особенностей общения 6-7-летних дошкольников с задержкой психического развития со всем возрастным диапазоном характеристик общения нормативно развивающихся дошкольников выявляет в основном существенные отличия.

Старшие дошкольники с задержкой психического развития не интересуются деятельностью сверстника (иногда короткий взгляд в его сторону). Нормативно развивающиеся дети уже в 4–5 лет, как правило, внимательно следят за действиями сверстника, комментируют их, дают советы.

В отличие от нормативно развивающихся дошкольников, отстающие в развитии 6-7-летние дети безразличны к оценкам сверстников в свой адрес, а также и к их эмоциональным состояниям. У детей с задержкой психического развития нет явных предпочтений в общении с ровесниками, нет устойчивых пар, групп общения. Для них сверстник, находящийся вне семейных уз, не имеет субъективной значимости. «Чужой» сверстник – достаточно безразличный, не имеющий личностного значения объект.

Таким образом, имеющийся фактический материал выявил отличия в общении дошкольников с задержкой психического развития от общения их нормативно развивающихся сверстников. Общение этой категории детей не соответствует устоявшемуся и подтвержденному многочисленными психологическими исследованиями тезису о том, что во всех случаях детского развития «Я» и «Другой» выступают как неразрывные и невозможные друг без друга инстанции.

Этот факт подтверждает мысль Л. С. Выготского: «... ребенок, развитие которого осложнено дефектом, не просто менее развитой, чем его нормальные сверстники, но *иначе* развитой» (Л. С. Выготский, 1983, с. 7).

Далее мысль уточняется: «... своего дефекта ребенок непосредственно не ощущает. Он воспринимает те затруднения, которые проистекают из дефекта. Непосредственное следствие дефекта – снижение социальной позиции ребенка, дефект реализуется как социальный вывих. Все связи с

людьми, все моменты, определяющие место человека в социальной среде... перестраиваются» (Л. С. Выготский, 1983, с. 13).

Особенности общения детей с задержкой психического развития, сочетающиеся со сниженной познавательной активностью и спецификой умственной деятельности, препятствуют их благоприятной социализации, становлению личности. Минимизированное общение дошкольников с задержкой психического развития не может создать «продукт общения – как образ себя и другого» (М. И. Лисина), ребенок не учится «смотреть на себя глазами другого» (М. М. Бахтин), «быть собой и другим» (Н. И. Непомнящая). Отсутствие осознания себя в системе отношений с другими приводит к формированию ряда негативных качеств, значительно осложняющих вхождение ребенка в нормальную социальную жизнь. В частности, большинство детей с задержкой психического развития, поступающих в школу, характеризует неправомерно завышенная самооценка. Неумение сравнивать причины возникновения своих эмоциональных состояний со сходными проявлениями у сверстников приводит к эмоциональной глухоте, дефициту эмоциональной отзывчивости, к трудностям формирования у этих детей морально-этических правил поведения и, в конечном счете, к ограниченности внутренней жизни ребенка.

Таким образом, отношение «Я – Другой», рассматриваемое в отечественной психологии как одно из базовых оснований формирования личности, является необходимостью также и для благоприятного развития ребенка рассматриваемой категории. Однако оно может быть реализовано в отношении этих детей только в результате целенаправленной коррекционной работы.

Мы полагаем, что главными, основными людьми, которых необходимо подготовить, обучив способам коррекционной работы с дошкольниками с задержкой психического развития, должны быть взрослые, имеющие непосредственные контакты с ребенком. Мы полностью солидарны с положениями М. И. Лисиной, А. Г. Рузской, Е. О. Смирновой о том, что главным и ключевым условием развития отношения ребенка к сверстнику являются его отношения с близкими взрослыми. Главным условием нормального развития отношения к сверстнику является личностное, субъективное отношение взрослых к ребенку.

Негативный опыт общения со взрослыми в семье и вне ее приводит к тому, что в новой ситуации старшие дошкольники с задержкой психического развития, предвидя непонимание каких-либо требований или заданий, заранее прогнозируют себе неуспех. Они находятся в напряжении и испытывают отрицательные эмоции (Н. Л. Белопольская, И. Ю. Кулагина, А. Н. Цымбалюк и др.). Многие отстающие в развитии дети находятся в состоянии тревоги, у них возникает страх перед возможным наказанием. Ребенок боится даже воображаемых наказаний, особенно физических. Надеясь избежать наказания, некоторые дети готовы выполнять любые требования (часто совершенно неоправданные), ограничивающие их поведение. Такое состояние ребенка препятствует осознанному освоению социально одобряемых правил поведения и способов общения с окружающими.

Коррекционная работа, проведенная в рамках программы, разработанной А. Л. Башун, Н. К. Карповой, К. Н. Карповым (2005), показала, что эффективность психолого-педагогического коррекционного воздействия в значительной мере зависит от этиологии, обусловившей задержку психического развития у ребенка. Основная цель программы – оказание помощи дошкольникам с задержкой психического развития, у которых отмечаются отклонения в социально-психологической и эмоциональной сферах (повышенная тревожность, агрессия). Результаты проведения 30 занятий показали, что наибольшие успехи достигнуты в работе с детьми, отклонения в развитии которых обусловлены церебральным или невротическим синдромом. В то же время дети с задержкой психического развития цереброорганического генезиса поддаются психолого-педагогической коррекции (вне медицинской) трудно.

В настоящее время имеются дифференцированные характеристики тревожного поведения детей: тревожно-фобическое и агрессивно-тревожное. Изучение М. А. Панфиловой (2007) старших дошкольников с задержкой психического развития выявило у них устойчивые аффективно-личностные образования: тревогу, страх, агрессию. Кроме того, отличительной особенностью этих детей является диссоциация между самооценкой ребенка и его реальными возможностями.

Индекс тревожности оказался особенно высоким у дошкольников с тревожно-фобическим поведением. У детей с агрессивно-тревожным поведением этот показатель существенно ниже. В исследовании выявлено, что возникновение тревожности у дошкольников с задержкой психического развития в значительной мере обусловлено отношением родителей к своим детям. Это завышенные требования к ребенку без учета его болезненного состояния, наказания в качестве основного способа воздействия на малыша, отсутствие единства требований в семье, неконтролируемый просмотр телевизионных передач и т. д.

Выраженная заниженная самооценка проявляется у детей с тревожно-фобическим поведением. Дошкольникам с тревожно-агрессивным поведением свойственна, наоборот, завышенная самооценка. Вместе с тем у всех детей «Я-идеальное» отражает их желание быть «хорошими, умными, добрыми».

В коррекционной работе, предлагаемой М. А. Панфиловой, используются адаптированные варианты игровой терапии, арт-терапии, сказкотерапии, когнитивно-поведенческие задания. Параллельно с коррекционными занятиями с дошкольниками проводятся семинары с их родителями. Если родители реализуют в семье полученные психолого-педагогические рекомендации, то это способствует закреплению положительных результатов коррекционной работы педагогов и психологов.

Коррекционные занятия с группами дошкольников, эмоциональные проявления которых различны (агрессивно-тревожные и тревожно-фобические), проводятся отдельно (по 12–14 занятий с каждой группой). Занятия отличаются тематикой игр и упражнений, ритмом их проведения, стилем общения психолога с детьми. На первых занятиях детям с агрессивно-тревожным поведением предлагаются подвижные игры, требующие физической нагрузки. Дошкольники с тревожно-фобическими проявлениями эмоционального поведения первоначально предпочитают спокойные, статичные игры, размеренный темп разговора. В процессе занятий у детей меняются игровые предпочтения и стиль общения. Так, в агрессивно-тревожных подгруппах малыши с удовольствием участвуют в беседах, в спокойных тренинговых упражнениях, а дошкольники тревожно-фобических подгрупп обнаруживают стремление к шумным играм, проявляют агрессивные реакции по отношению к сверстникам.

По мнению педагогов и родителей, коррекционные занятия дают положительный результат: уменьшаются проявления агрессии, страха, неуверенности в себе. Индекс тревожности снижается у всех дошкольников, посещающих коррекционные занятия. Значительная положительная динамика прослеживается в агрессивно-тревожной подгруппе. Однако этот объективный показатель негативного эмоционального состояния детей остается высоким. Автор исследования считает, что и после коррекционных занятий у отстающих в развитии дошкольников весьма высока вероятность возвращения интенсивных страхов и тревоги. Несомненно, полученные результаты требуют дальнейшего осмысления и психолого-педагогических исследований.

Специфика общения младших школьников с задержкой психического развития

В психолого-педагогических исследованиях последних десятилетий, посвященных изучению условий и средств оптимизации обучения и развития интеллектуальных возможностей детей, все большее внимание уделяется специфике взаимодействия взрослых с учениками и взаимодействию самих обучающихся.

Б. Ф. Ломов отмечал, что «в условиях общения повышается общая активность мышления, обогащаются приемы решения тех или иных задач, формируются более емкие обобщения, поскольку используется не только собственный опыт, но и опыт других людей» (Б. Ф. Ломов, 1975, с. 132–135).

Кроме того, в процессе общения осуществляются взаимный контроль за результатами деятельности, оценка вклада каждого его участника в общий результат, усиливаются самоконтроль и саморегуляция у каждого участника взаимодействия.

А.-Н. Пере-Клермон считает главным моментом в развитии детей их социальное взаимодействие: «... какими должны быть межличностные отношения, позволяющие создать одновременно индивидуальное и социальное пространство, в котором раскрываются возможности развития мышления и взаимопонимания?» (А.-Н. Пере-Клермон, 1991, с. 16).

Несомненно, эта проблема имеет возрастной аспект: необходимо изучение сроков, благоприятных для перехода от взаимодействия «взрослый – ребенок» к «взрослый – группа детей» и «ребенок – ребенок». Исследователи особое место отводят значению отношения с детьми взрослых: «Формы взаимодействия взрослого и ребенка являются источником (не фактором или условием, а именно источником) развития» (В. В. Рубцов, 1991, с. 10).

Как уже отмечалось ранее, исследований, направленных на изучение общения школьников с задержкой психического развития, крайне мало. Вместе с тем в практической работе с такими детьми необходимо знать, кто из близкого окружения наиболее значим для них, то есть какие люди «важны или значимы для ребенка вследствие того, что он чувствует их способность оказывать непосредственное влияние на его жизнь» (Р. Берне, 1986, с. 226).

В работе Д. Альраххала (1992) выявлена иерархия значимости для общения младших школьников с задержкой психического развития, обучающихся в классах для детей с задержкой психического развития, с родителями и другими членами семьи, со сверстниками и учителями. В исследовании использован комплекс методов, включающий в себя следующие блоки диагностических средств:

– *анамнестический*, в который входит изучение школьной и медицинской документации детей, участвовавших в эксперименте, их успеваемости, педагогических характеристик, семейного статуса каждого ребенка;

– *аффилиативный*, в котором осуществляется работа каждого ребенка с адаптированным вариантом фильма-теста Рене Жилия. Адаптация методики осуществлена (Р. Д. Тригер, 1989) по следующим направлениям:

- устранены задания, содержание которых не соответствует реальным условиям быта российских детей;
- заменен ряд слов в вербальных заданиях их синонимами, более понятными детям;
- изменена последовательность предъявления экспериментального материала – введены картинки, отображающие школьную и общественную жизнь учащихся России;

– *интерактивный*, где проективная методика Рене Жиля дополнена методикой незаконченных предложений В. Г. Казачковой (1989). Ее автор интерпретирует данные, получаемые при применении этого инструментария, как характеризующие особенности «аффективного и когнитивного компонентов отношения к широкому кругу объектов, что способствует выявлению значимости другого субъекта» (В. Г. Казачкова, с. 157).

По мнению ряда исследователей, проективные методики особенно полезны при работе с маленькими детьми, неграмотными или с людьми, страдающими речевыми недостатками. В таких недостаточно развитых в языковом отношении группах испытуемых эти методики способствуют как выявлению ряда личностных характеристик, так и прояснению для самих испытуемых некоторых черт собственного поведения (А. Анастаси, 1982; А. Девис, Г. Пильнер, 1958 и др.).

Именно «невербальный» характер многих проективных методик сыграл существенную роль в выборе методов исследования общения детей с задержкой психического развития. Как известно, нарушение словесного опосредования является общей особенностью аномального развития (В. И. Лубовский, 1978). Речь учащихся с задержкой психического развития характеризует бедность и недифференцированность словарного запаса, трудности понимания новых слов (Г. И. Жаренкова, Г. М. Капустина, Е. В. Мальцева, Н. А. Никашина, Р. Д. Тригер, Н. А. Цыпина, С. Г. Шевченко и др.).

В исследовании принимали участие ученики третьих классов для детей с задержкой психического развития общеобразовательных школ г. Москвы. Этим детям психолого-медико-педагогической комиссией был поставлен диагноз «задержка психического развития». У большинства отмечались различные соматические заболевания. Средний возраст учеников – 9 лет 6 месяцев.

Наблюдения за испытуемыми во время эксперимента и беседы с ними после выполнения экспериментальных заданий показали, что они воспринимали их как интересную игру, полностью вживались в предлагаемые жизненные ситуации, воспринимая их как реальные.

Так, объясняя мотив, по которому они отводили себе то или иное место на картинке экспериментального набора, дети, например, говорили: «Сяду одинаково от мамы и от папы, чтобы никому обидно не было», «А теперь сяду рядом с папой, а то все время с мамой и с мамой. Папа и обидеться может», «Буду рядом с бабушкой, а то я ее давно не видела», «Не люблю, когда сзади стоят».

Сказанное подтверждает, что школьники идентифицировали себя с персонажами картинок и с обстоятельствами, предложенными методикой.

В табл. 3 представлены экспериментальные данные, характеризующие значимость различных центров общения для отстающих в развитии младших школьников, обучающихся в классах VII вида³ и проживающих в своих родительских семьях.

³ Современное официальное название школ и классов для детей с задержкой психического развития.

Таблица 3

Концентры общения младших школьников, обучающихся в классах для детей с задержкой психического развития

Параметры	Количество выборов				
	максимально возможное по группе	абсолютное		в процентах к максимально возможному	
		+	-	+	-
I. Отношение к матери	528	237	-	44,9	-
II. Отношение к отцу	506	121	-	23,9	-
III. Отношение к матери и отцу как единой родительской чете	286	24	-	8,4	-
IV. Отношение к братьям и сестрам	482	161	-	34,8	-
V. Отношение к бабушке, дедушке и к другим родственникам	482	47	-	10,2	-
VI. Отношение к сверстникам	440	98	-	22,3	-
VII. Отношение к учителю	440	90	-	20,5	-

Знак «+» обозначает положительный выбор, а знак «-» – негативное решение вопроса.

Полученный материал свидетельствует о том, что для младших школьников особенно большое значение имеет **общение с матерью (I)**.⁴

Зафиксированные в протоколах пояснения детей к выборам, сделанным в альбомах с графическими и вербальными заданиями, дали возможность выявить осознаваемую самим ребенком роль, которую играет в его жизни мать.

Дети указывают на свое эмоциональное отношение к матери: «Люблю маму очень», «Мама лучше всех», «Мама – самый дорогой человек на свете».

Большинство детей подчеркивают, что именно мать является для них тем человеком, который помогает им обрести уверенность в себе, сбалансировать отношения с окружаю-

⁴ Здесь и далее римскими цифрами обозначен порядковый номер параметра, внесенного в таблицу.

щим миром: «Мама не будет ругать», «Успокоит, пожалеет», «Поймет и скажет, что делать в этом случае», «Мама будет рядом, если мне будет больно. И мне не будет больно».

В матери они видят человека, чутко реагирующего на их успехи, оказывающего им помощь: «Мама обрадуется сразу», «Похвалит», «Поможет», «Объяснит в телике, что непонятно». Дети ценят привязанность к себе матери: «Она по мне скучает», «Мама добрая, ласковая. Ухаживает за мной».

Им нравится умение матери создать радостную атмосферу общения: «С мамой всегда весело». Вместе с тем дети отмечают и то, что именно мать заботится о том, чтобы «принести вкусное», «купить что-нибудь», обеспечить ребенка карманными деньгами – «Мама мне деньги дает».

Без специального вопроса со стороны экспериментатора, как бы рассуждая, младшие школьники говорят о том, что их больше привлекает в матери по сравнению с отцом: «Мама пожалеет, а папа начинает орать», «Мама добрее папы», «Если пойду с папой – он все: „быстрее и быстрее“, а с мамой не надо торопиться».

Общение с братьями и сестрами (IV) у младших школьников с задержкой психического развития, обучающихся в специальных классах, занимает второе место.

Братья и сестры ценятся «потому, что они родные» и в то же время близки по возрасту: «Мама, папа, тетя будут разговаривать, а я с братом».

Дети констатируют свою эмоциональную привязанность: «Люблю свою сестру», «С сестрой хорошие отношения».

В братьях и сестрах детей привлекает умение играть, рассказывать, создавать хорошее настроение, а также оказывать помощь в учении: «С братом интересно играть», «Он хорошо рассказывает», «Сестра рассмешит», «Сестра добрая, она объясняет мне». В высказываниях некоторых детей звучит душевная отзывчивость: «Играю с сестрой, потому что с ней никто не играет никогда».

Общение с отцом (II) менее значимо для младших школьников, чем общение с братьями и сестрами.

Больше всего дети ценят в отце способность поделиться своими знаниями: «Папа рассказывает разные истории интересные», «Рассказывает истории смешные», «С папой интересно», «С папой можно поговорить», «Я очень люблю с папой поговорить». Школьники ценят спокойное отношение отца к их промахам и провинностям: «Папа не очень ругает», «Мама будет ругать, а папа – нет».

Вообще, сравнение отца с матерью довольно часто присутствует в высказываниях детей: «Сяду рядом с папой, потому он тоже родной: и папа, и мама», «Люблю больше папу, а мама занята», «Можно и с папой, если мама очень занята». Отец чаще балует ребенка: «Папа хорошие подарки приносит», «Вкусненькое дает».

Дети с задержкой психического развития, живущие в родительской семье, мало фиксированы на ее целостности (III). Однако для некоторых детей единство родителей играет большую роль: «Без папы и мамы скучно», «Они меня больше всего любят». Об общении с бабушкой, дедушкой и другими родственниками дети упоминают гораздо реже (V).

Обращает на себя внимание, что для младших школьников с задержкой психического развития **общение со сверстниками (VI)** и **с учителями, «чужими» взрослыми (VII)** имеет практически одинаковое значение.

В общении со сверстниками они предпочитают эндогенные группы. Дети утверждают, что с представителями другого пола играть неинтересно. Кроме того, девочки полагают, что общение с мальчиками небезопасно: «Если с мальчиком играть, он может обидеть и толкнуть», «Я не хочу играть с мальчиками, потому что они обзываются любовниками», «С девочками интереснее».

В свою очередь мальчики также не испытывают желания общаться с представительницами противоположного пола. Наиболее полное обоснование предпочтения общения с представителем того же пола дал Егор Н.: «С девочками не очень охота играть. У девочек другое все: они думают о другом, говорят о другом. А с мальчиками можно играть, потому что они более друзья».

Почти половина учеников третьих классов (45,5 %) предпочитают общение с детьми более старшего возраста, обосновывая выбор тем, что старшие ребята могут помочь, расширить кругозор: «Он мне рассказывает больше, объясняет больше мне», «С ними веселее, больше знают».

Общаться со сверстниками и с детьми младшего возраста склонны одинаковые по количеству группы младших школьников с задержкой психического развития. Они хорошо осознают свой возраст: «Товарищи моего возраста: они не маленькие, не большие».

Данные эксперимента показывают, что игра является основным содержанием внеучебного общения этих детей. Именно для ее осуществления их больше всего устраивают сверстники: «Мои товарищи того же возраста, того же роста. Мы вместе бегаем», «Они лучше играть могут», «Люблю играть со своими сверстниками, потому что тот, кто меньше меня, не очень меня понимает. И старше тоже не понимает. В моем возрасте мы понимаем и я его, и он меня».

Некоторые испытуемые высказывают опасение по поводу общения с детьми старшего возраста: «Если с большими, могут подраться».

В то же время лишь немногие 10-летние дети с задержкой психического развития ценят в общении с товарищами не только возможность совместной игры, но и иное содержание: возможность «разговаривать о смешном», умение товарища рассказывать об увиденном, о прочитанном. Высказывания о важности помощи со стороны друга единичны. В зависимости от опыта реального общения дети нередко высказывают полярные суждения о роли, которую играет друг в их жизни: «Подруга – надежный человек, она может спасти» или «Если задача решена неправильно, друг скажет: „Ну и что?!“ А мама может объяснить».

Обоснования предпочтения общения с более младшими детьми однотипны и мало дифференцированы: «Маленькие лучше, чем старшие. Со сверстниками не очень люблю», «Люблю играть со всеми, но лучше всего с маленькими: они смешнее!».

Иерархия значимости для младших школьников общения с разными людьми изучалась также А. С. Сагидовой (2003). Исследовалось эмоциональное отношение к ближайшему окружению учеников 4–6 классов г. Махачкалы. Субъекты исследования – нормативно развивающиеся школьники и их сверстники, задержка психического развития которых обусловлена церебральной астенией (согласно МКБ-10 шифр болезни детей F 06.6 – органическое эмоционально лабильное астеническое расстройство). Такое дифференцированное

– в зависимости от этиологии патогенеза – изучение общения детей с задержкой развития осуществлено впервые. В данной работе охвачен широкий круг проблем коммуникативной деятельности:

- аффилиативные отношения;
- формирование взаимоотношений в зависимости от акцентуации характера ребенка;
- эмоциональные связи в семье;
- особенности родительского отношения к детям;
- эмоциональное отношение школьников к предпочитаемым сверстникам и к учителю.

Экспериментальные данные показали, что для нормативно развивающихся школьников 9-11 лет г. Махачкалы наиболее значимы отношения с родителями как с родительской четой (68,9 %). Ранговое положение матери и отца одинаково (59,7 и 59,2 %). Равнозначны для них отношения с матерью и с родительской четой: 49 и 45,2 %. Эмоциональные связи с отцом менее значимы (23,2 %), они совпадают с отношением к учителю (22,5 %). Для нормативно развивающихся детей общение с учителем играет несравненно большую роль – 36,4 %. Различное место в коммуникативных связях разных групп школьников занимают сверстники: 34,8 % выборов у детей с задержкой психического развития и 13,5 % выборов у их нормативно развивающихся сверстников. Достоверность различий подтверждена статистически (использовались критерий хи-квадрат Пирсона и U-критерий Манна-Уитни). У обеих групп детей одинаково эмоциональное отношение к сибсам (16,5; 21,2 %), к бабушке и дедушке (13,5; 15,3 %).

Представляет интерес сравнение данных об иерархии значимости общения с разными людьми в двух экспериментальных группах детей с задержкой психического развития, комплектование которых отличалось по ряду факторов.

Во-первых, в исследовании Д. Альраххалы экспериментальная группа рассматривается как единая полиморфная, без учета этиологии задержки развития. А. Сагидова изучает детей, задержка психического развития которых обусловлена астеническим расстройством центральной нервной системы.

Во-вторых, дети экспериментальных групп проживают в разных этнических условиях – в Москве и в г. Махачкале.

В-третьих, экспериментальные группы отличаются возрастом их участников. Московские дети – ученики третьих классов, школьники Махачкалы – ученики 4–6 классов.⁵

Данные о предпочитаемых концентраторах общения этих детей представлены в табл. 4.

⁵ Данные о межличностных отношениях школьников с расстройством личности органического происхождения (F 07.0), имеющиеся в работе А. С. Сагидовой, здесь не приводятся.

Таблица 4

Возрастная динамика значимости концентров общения у детей с задержкой психического развития

Параметры общения	Количество выборов в процентах к максимально возможному	
	9 лет	11 лет
Отношение к матери	44,9	49,0
Отношение к отцу	23,9	23,2
Отношение к матери и отцу как единой родительской чете	8,4	45,2
Отношение к братьям и сестрам	34,8	16,5
Отношение к бабушке, дедушке, к другим родственникам	10,2	13,5
Отношение к сверстникам	22,3	34,8
Отношение к учителю	20,5	22,5

Для всех детей (вне зависимости от возраста и этнических условий жизни) приоритетное положение занимает общение с матерью. Сходны показатели значимости общения с отцом, бабушкой, дедушкой, с учителем. Для детей из г. Махачкалы значение общения с целостной (единой) родительской четой и с матерью идентично. Можно предположить, что это явление скорее всего определяется этническими традициями. Высказанное предположение основывается на том, что единая родительская чета не играет столь значительной роли даже для нормативно развивающихся московских детей.

К возрастным изменениям следует отнести показатели значимости общения с сибсами и со сверстниками. С возрастом у детей с задержкой психического развития в два раза уменьшается желание общаться с братьями и сестрами и значимо возрастает роль общения со сверстниками.

Представления о межличностных отношениях у детей с задержкой психического развития из полных и неполных семей

В фундаментальных работах Л. С. Выготского (1983, 1984), А. Н. Леонтьева (1972, 1981), В. Н. Мясищева (1960, 1974) неоднократно указывалось на то, что основные особенности общения детей определяются их социальной практикой, осуществляемой в близком окружении. Отечественные и зарубежные исследователи уделяют значительное внимание изучению влияния семьи на развитие детей, имеющих легкую детскую энцефалопатию, легкую дисфункцию мозга. Авторы показывают, что семья может как оказывать «регрессивное воздействие» на клинические проявления заболевания, так и способствовать их коррекции (М. С. Роговин и М. Ю. Польшанная, 1985; З. Тржесоглава, 1986; В. М. Шумаков, Г. В. Скобло, Т. М. Сокольская, 1985; S. Suhw, B. Devi, 1982 и др.). В работах Г. В. Грибановой (1986) и Г. Б. Шаумарова (1990) показана роль семьи в формировании ряда личностных проявлений детей и подростков с задержкой психического развития, особенностей их представлений о своей будущей семье, влияние родительской семьи на функционирование семей выпускников специальных школ. Анализ особенностей представлений младших школьников с задержкой психического развития о межличностных отношениях проводился с учетом условий семейной жизни каждого ребенка, участвовавшего в исследовании (Р. Д. Тригер, 1989; Д. И. Альраххаль, 1992).

Анализ анамнестических данных позволил дифференцировать семьи испытуемых по структуре как полные (наличие обоих родителей) и неполные (один из родителей) и по характеру устоявшихся в них отношений как благополучные (трезвый образ жизни родителей, внимание к детям и т. д.) и неблагополучные (употребление родителями спиртных напитков, асоциальное поведение, безразличие или агрессивность по отношению к детям). Рассмотрение экспериментального материала с точки зрения указанных позиций позволило уточнить сведения о межличностных отношениях детей с задержкой психического развития.

Сравнительные данные, характеризующие межличностные отношения в полных и неполных семьях, представлены в табл. 5 (материалы исследования Д. Альраххаля).

Сравнение данных, характеризующих межличностные отношения в полных и неполных семьях, показало, что для всех детей отношение к матери занимает приоритетное положение. Но при неблагополучии в семье значимость матери для ребенка еще более возрастает.

Обратная зависимость обнаруживается в референтности единой родительской четы: в неполной семье число выборов уменьшается вдвое. Для детей из полных семей характерна стабильность выборов отца, а в неполных семьях их число уменьшается более чем в два раза.

Вне зависимости от структуры семьи общение с братьями и сестрами играет большую роль для отстающих в развитии школьников. После общения с матерью общение с сибсами для этих детей наиболее значимо.

Известно, что к концу младшего школьного возраста значительную роль в жизни нормально развивающихся детей начинают играть сверстники. Общение с ними оказывает существенное влияние на формирование личности ребенка. В полученных результатах обращает на себя внимание факт меньшего количества выборов сверстников детьми из полных, но неблагополучных семей. Можно предположить, что при семейном неблагополучии ребенок настолько настроен «на внутрисемейную волну», что другие отношения, которые могли бы принести ему эмоциональное удовлетворение, теряют для него значимость. В то же время спокойные отношения в семье (независимо от того, полная она или неполная) способствуют стремлению младшего школьника к общению со сверстниками. К сожалению,

невелика референтность учителя. Лишь общение с бабушкой и дедушкой значимо еще для меньшего количества школьников.

Таким образом, рассмотрение иерархии референтности различных лиц для младших школьников с задержкой психического развития обнаружило, что для всех детей наибольшее значение, как уже говорилось, имеет мать, затем – братья и сестры.

Таблица 5

Концентры общения детей из полных и неполных семей (в процентах к максимально возможному количеству выборов по каждой группе)

Параметры	Полная семья						Неполная	
	в целом по группе		благополучная		неблагополучная			
	+	–	+	–	+	–	+	–
Отношение к матери	43,5	–	38,5	–	53,4	–	51,0	–
Отношение к отцу	26,5	–	28,2	–	23,1	–	11,9	–
Отношение к матери и отцу как единой родительской чете	8,9	–	10,8	–	5,1	–	5,7	–
Отношение к братьям и сестрам	35,7	–	36,1	–	34,9	–	30,9	–
Отношение к бабушке, дедушке и к другим родственникам	10,3	–	11,5	–	7,9	–	9,5	–
Отношение к сверстникам	21,4	–	24,1	–	16,6	–	25,0	–
Отношение к учителю	20,2	–	20,8	–	19,1	–	21,2	–
Стремление к доминированию	37,0	–	41,6	–	22,2	–	58,3	–
Стремление к отторженности	12,7	–	18,3	–	5,8	–	–	–
Стремление к общению	34,2	–	32,4	–	36,1	–	33,3	–
Социальная адекватность поведения	88,8	11,1	88,1	11,9	90,5	9,5	98,2	1,8
Социальная активность	40,5	–	38,1	–	45,2	–	53,5	–
Познавательная активность	95,1	4,7	64,2	4,7	66,6	4,7	71,4	7,1

Далее для учеников из полных семей имеют значение отношения с отцом, сверстниками и взрослыми, не состоящими с ними в родственных отношениях, а из неполных семей – со сверстниками и «чужими» взрослыми.

Сравнение межличностных отношений младших школьников с задержкой психического развития из благополучных и неблагополучных семей показало, что в последних отмечается ограничение стремления ребенка к расширению круга общения. Это явление становится понятным после анализа внутрисемейных отношений, в которых растет ребенок в неблагополучной семье. В таких семьях, как правило, бытует невнимание к нуждам ребенка (особенно к интеллектуальным и духовным), резкость в обращении с ним, разнузданная конфликтность во взаимоотношениях членов семьи. Родители не осознают болезненного состояния своего ребенка, обусловленного недостаточностью деятельности его центральной нервной системы, не стремятся ему помочь. Наоборот, болезненные проявления (двигательная расторможенность, излишняя возбудимость или, наоборот, вялость и т. д.) часто вызывают негативную реакцию матери и других родственников.

Единичны исследования отношений в семьях, в которых живут младшие школьники с задержкой психического развития. Экспериментальные данные, полученные О. В. Защиринской (1997), показывают, что в 20 % семей этих детей основной стиль воспитания – гипопека: безнадзорность за жизнью ребенка, безразличие к его телесным и духовным нуждам, его школьным успехам (неуспехам). Сходный стиль воспитания выявлен лишь в 7 % семей здоровых школьников.

Анкетирование матерей младших школьников, участвовавших в эксперименте, позволило продемонстрировать некоторые стороны отношения «родитель – ребенок», характеризующие своеобразие семейного воспитания. В экспериментальных данных, полученных О. В. Заширинской, обращает на себя внимание прежде всего то, что матери детей с задержкой развития, в отличие от родительниц нормально развивающихся школьников, не фиксируют (или не хотят писать в анкете) многое о своем отношении к ребенку. В их анкетах полностью отсутствуют указания на свою раздражительность, излишнюю строгость, безучастие мужа в воспитании ребенка. Минимальны указания на «чрезмерную заботу» и наличие семейных конфликтов: 7 % ответов матерей учеников с задержкой развития и 20 % ответов родителей их нормально развивающихся одноклассников.

Исследователь приходит к заключению, что ведущая характеристика воспитания в семьях, где растут школьники с задержкой развития, – «уклонение от конфликта». Мнение многих матерей этих школьников (27 %): лучше «не вникать» в трудности ребенка, «оставить его в покое». Матери часто считают, что их дети «специально» находят всякие поводы, чтобы постоянно обращаться к родителям для решения мелких, «не имеющих никакого значения» вопросов.

Уклонение от воспитания ребенка, безразличие к его личностным потребностям сочетается с предоставлением ему чрезмерной свободы и в поведении, и в вербальном общении в семье. Отсюда повседневное употребление детьми ненормативной лексики и повышение голоса при общении со взрослыми: когда громко, вдруг и услышат. Как и другие авторы, О. В. Заширинская отмечает, что у половины отстающих в развитии младших школьников наблюдаются отгороженность, закрытость в общении с людьми, находящимися вне их семейного окружения. Гипоопека родителей в воспитании этих детей, безразличие семьи к нуждам такого ребенка негативно влияют на становление его личности. Это приводит к возникновению нарушений, непосредственно не связанных с основным заболеванием детей с задержкой психического развития, то есть к формированию вторичных нарушений.

Сходную характеристику отношения родителей к своим детям с легкой степенью умственной патологии дают зарубежные дефектологи. Они отмечают невнимание родителей к учебе детей, низкую культуру проведения свободного времени. Таких родителей относят к «малокомпетентным в педагогическом отношении»: ими часто применяется авторитарный стиль воспитания, исповедуется культ физической силы (J. M. Verte, E. Buyze, 1982).

Исследование Е. Н. Васильевой (1993) раскрывает в какой-то мере генезис появления «уклонения от конфликта» как стиля отношения к ребенку многих родителей детей, отстающих в развитии. Целенаправленные наблюдения в детском саду за общением родителей с нормально развивающимися дошкольниками и их сверстниками с задержкой развития в ситуации «встречи – расставания» выявили следующее.

У всех старших дошкольников встреча с родителями несет положительную эмоциональную окраску. Выраженные различия обнаруживаются в содержании общения и реакциях детей на общение с близкими людьми. Полноценно развивающиеся дети рассказывают о своих делах, отвечают на вопросы родителей, расспрашивают, куда они будут заходить по дороге домой, делятся своими планами об играх дома. Если в процессе общения у взрослых возникают какие-либо замечания, то они звучат в спокойной тональности. Обычно ребенок выполняет требования взрослых. Имеют место случаи подчинения рекомендациям родителей без особого желания, однако категорического отказа от выполнения советов родителей, а тем более агрессивного поведения детей не наблюдается. Основное содержание общения мамы с дошкольником с задержкой психического развития – ее вопросы и указания. Как правило, родители не

слушают ответы ребенка на задаваемые ему вопросы и часто неадекватно оценивают его поступки. Замечания родителей звучат в форме приказа без пояснения необходимости того или иного поведения. Дети выполняют такие требования неохотно или вовсе не выполняют (55 %). Приказывая ребенка, мать чаще всего осуждает не его конкретный поступок, а личность в целом, угрожая наказанием. В некоторых случаях приказы и окрики родителей приводят к истерике и даже к агрессивным действиям ребенка.

По-видимому, мать, родственники дошкольника с задержкой развития хотят, чтобы их ребенок вел себя «как положено», «как все», не учитывая его болезненного состояния (церебрастении, чрезмерного эмоционального возбуждения при встрече или расставании с мамой и т. д.). Родители считают его поведение «баловством», упрямством, хулиганством, полагают, что строгость, наказания – единственный путь преодоления «безобразного поведения» своего ребенка. О других способах, формах своих отношений они не знают. Наталкиваясь в течение всего дошкольного детства на неподчинение, слезы, а тем более на истерику, агрессию сына или дочери, родители постепенно приходят к тому, что им спокойней минимально обращать внимание на жизнь ребенка, уклоняться от конфликтов.

Особенности межличностного общения школьников, воспитывающихся в семье и в школе-интернате

Результаты изучения младших школьников, обучающихся в специальных классах для детей с задержкой психического развития в общеобразовательной школе, и данные изучения этой же категории учеников, обучающихся в школах-интернатах, были подвергнуты сравнительному анализу (Р. Д. Тригер, 1989; Д. И. Альраххаль, 1992). В обоих исследованиях использовался одинаковый вариант методики Рене Жилия, один и тот же способ статистической обработки экспериментальных данных (критерий хи-квадрат для четырехпольных таблиц). Возраст и сроки обучения детей обеих групп совпадали. Школьники обучались по одним и тем же учебным программам для детей с задержкой психического развития. Для сравнительного анализа использовались данные материалы, характеризующие представления о межличностных отношениях нормативно развивающихся школьников – учеников третьих классов общеобразовательной школы. Возраст и сроки школьного обучения всех трех групп детей были одинаковыми. Это позволило дифференцировать характеристики общения, свойственные школьникам определенного возраста, от особенностей, присущих лишь детям с задержкой психического развития) в зависимости от социальных условий их жизни.

Экспериментальный материал свидетельствует, что наиболее значимым для всех младших школьников является отношение к матери. Однако при этом оказалось, что у живущих в интернате детей с задержкой развития стремление к общению с матерью значительно выше, чем у школьников двух других групп (различия статистически достоверны) (рис. 1).

Данные, представленные на рисунке, наглядно демонстрируют сходство иерархии значимости субъектов общения для учеников общеобразовательных классов и для их сверстников, обучающихся в классах для детей с ЗПР и ежедневно находящимся в родительских семьях.

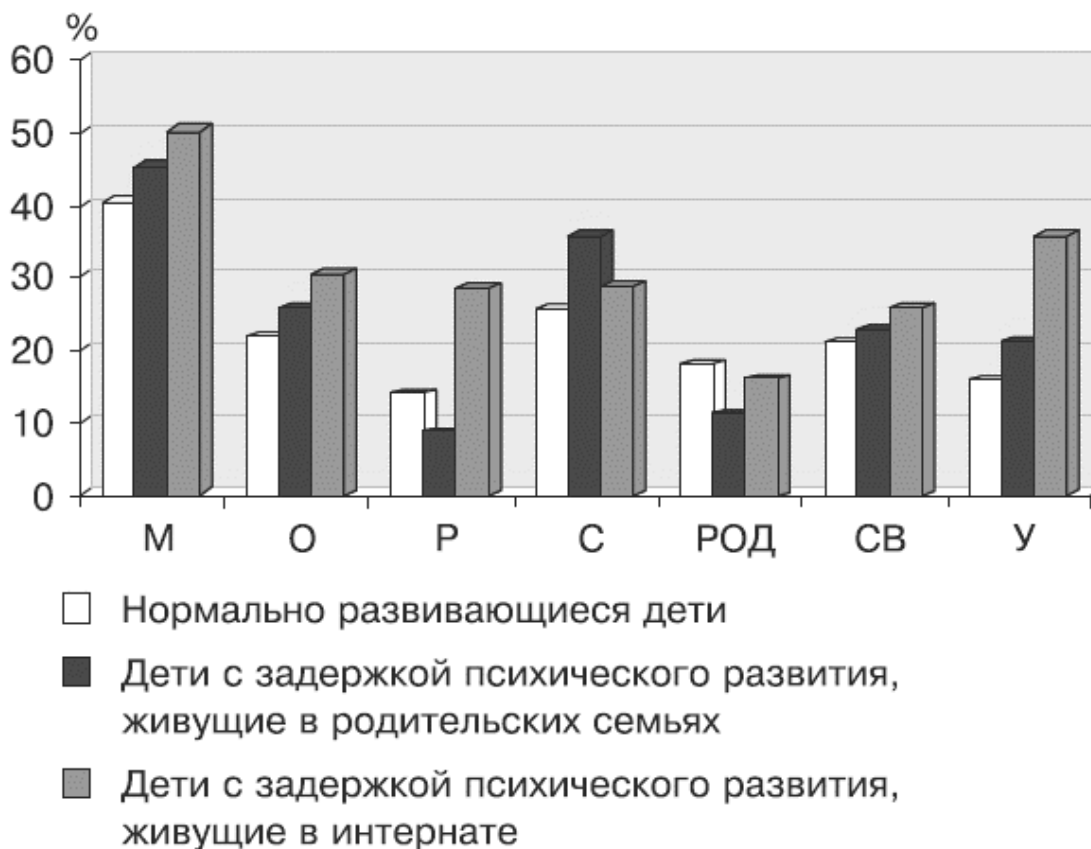


Рис. 1. Концентры общения нормально развивающихся младших школьников и учащихся с задержкой психического развития (в процентах к максимально возможному количеству выборов по каждому параметру):

М – отношение к матери; О – отношение к отцу; Р – отношение к матери и отцу как родительской чете; С – отношение к братьям и сестрам; РОД – отношение к бабушке, дедушке, другим родственникам; СВ – отношение к сверстникам; У – отношение к учителю или «чужим» взрослым

Как отмечалось, мать наиболее значима для всех детей (41,7 и 44,9 % выборов). Со значительным отрывом от нее следует отношение к сибсам (25,0 и 34,8 %), к отцу (21,9 и 23,9 %), сверстникам (19,5 и 22,3 %). Далее для нормативно развивающихся детей референтно общение с бабушкой, дедушкой, другими родственниками (18,3 %), а для отстающих в развитии школьников – учителя (20,5 % выборов). У той и у другой исследованных групп родительская чета получила небольшое количество выборов: 13,5 и 8,4 %.

Иная иерархия значимости отношений выявлена у детей с задержкой психического развития, живущих в интернате, то есть в течение недели оторванных от семьи.

Для них, как и для остальных младших школьников, приоритетное положение занимает мать: 50,4 % выборов. При этом желание общаться с ней у школьников, живущих в интернате, существенно выше, чем у других их сверстников. Второй по значимости фигурой в представлениях

«интернатных» детей вырисовывается учитель, воспитатель и другие взрослые – 36,0 % выборов. Напомним, что для школьников, живущих дома, эти лица занимают одно из последних мест (различия статистически значимы).

Отношение к отцу, сибсам, родительской чете имеет для «интернатных» детей практически одинаковое значение. У детей, оторванных от семьи, велико желание общаться с отцом и матерью как с родительской четой. В то же время ее роль для «домашних» школьников незначительна.

Примечателен тот факт, что фиксированность на отношениях с членами своей родительской семьи учащихся, проживающих в интернате, отодвигает для них значимость общения со сверстниками. Оно занимает у этих детей предпоследнее место, в то время как для учащихся, ежедневно находящихся в семье, отношения со сверстниками столь же значимы, как общение с отцом.

Таким образом, опираясь на полученные данные, можно утверждать, что иерархия значимости межличностных отношений определяется как уровнем психического развития ребенка, так и реальными социальными условиями его жизни. Фактический материал подтвердил положение Л. С. Выготского о том, что «... симптомокомплекс особой психологической установки выбитых из социальной колеи детей есть явление социо- и психогенного, а не биогенного порядка» (Л. С. Выготский, т. 5, с. 16).

Во всех исследованиях общения школьников от 9 до 11 лет установлено приоритетное положение матери. Использование методики незаконченных предложений В. Г. Казачковой позволило установить, что школьники с задержкой психического развития полностью осознают личностно значимую для них роль матери.

Завершая предложение «Больше других я люблю..., потому что...», почти каждый ребенок довольно широко обосновывал свою любовь к матери. Дети подчеркивали эмоциональную близость матери, ее доброту, способность к сопереживанию, взаимную близость: «... она может пожалеть, поласкать, она ближе всех», «мама ласковая», «добрая ко мне», «она любит меня, и я люблю ее».

Для 9-летних школьников их любовь к матери и ее доброе отношение к ним представлялись несомненными: «она же мама, мама добрее всех».

Многие дети отмечали красоту своей матери. При этом, как правило, упоминание о внешней привлекательности сочеталось с указанием на доброту любимого человека: «... она очень красивая и добрая», «она хорошая и красивая».

Единичны мотивировки меркантильного порядка: «... она делает мне подарки».

Полученные материалы согласуются с данными отечественных и зарубежных психологов о роли матери в развитии ребенка: J. Bowlby (1966), М. И. Лисина (1986), Е. О. Смирнова, А. Г. Рузская (2001), Н. Ф. Harlow (1970) и др. Присутствие матери, близкого взрослого человека помогает ребенку обрести уверенность, побороть страх перед неизведанным, способствует развитию познавательной активности. Если же ребенок испытывает дефицит ласки со стороны матери, то он не принимает общения, строящегося на любой другой основе, например на основе практической деятельности, а стремится лишь к ласке взрослого (А. В. Запорожец, М. И. Лисина и С. В. Корницкая, С. Ю. Мещерякова, А. Г. Рузская; J. M. Sachs, 1950; Н. L. Reingold, 1961; L. G. Jarrow, 1961 и др.).

Школьники с задержкой психического развития из благополучных семей чувствуют определенную защищенность со стороны семейного окружения, поэтому у них появляется,

хотя и со значительным опозданием, потребность в расширении круга общения. Как указывал С. Л. Рубинштейн (1957), одним из направлений развития личности ребенка является расширение сферы общения, включение в нее новых людей.

Стремление к общению со взрослыми и со сверстниками, находящимися вне семейного окружения, является, несомненно, положительным, так как именно в нем развивается когнитивная и волевая деятельность, формируется эмоциональная отзывчивость, усваиваются этические нормы поведения.

Общение со сверстниками

Как показывают представленные выше экспериментальные данные, для большинства младших школьников с задержкой психического развития общение со сверстниками не играет существенной роли. Непосредственные наблюдения жизни этих детей, изучение широкого круга их общения, использование проективной методики Рене Жиля показали, что 73 % учеников классов VII вида не упоминают сверстника в качестве желаемого субъекта общения (см. табл. 2, 4, рис. 1). В исследовании Л. К. Гайфуллиной (2004) показано, что отсутствие взаимности в отношениях не вызывает у второклассников каких бы то ни было эмоциональных реакций. Личностная значимость общения со сверстником начинает возрастать для школьников указанной категории в подростковом возрасте (см. табл. 4).

Данные, полученные в результате применения проективных и социометрических методик, анализа рисунков «Портрет друга», сочинений «Мой друг», а также в беседах, наблюдениях, позволили выявить некоторые аспекты сходства и различия в общении со сверстниками младших школьников с задержкой психического развития и нормативно развивающихся детей.

Большинство младших школьников предпочитают общение в больших группах: «Коля обрадовался, потому что с шестью друзьями можно играть в салки», «Сережа обрадовался; у него много друзей». Отгороженность от окружающих как постоянная характеристика отмечается лишь у малой части всех детей.

Основой товарищеских отношений нормативно развивающихся младших школьников является совместная деятельность: учебная работа, игры, прогулки, развлечения, общие познавательные интересы – 42 % суждений.

У учеников с задержкой психического развития рассказ об общих познавательных интересах отсутствует. Содержанием их общения, как правило, являются подвижные игры: «Вместе в футбол играем, в салки», «Поиграем на улице в мяч».

Среди позитивных оценок друга у детей первой группы, обучающихся в третьих классах, первое место занимают суждения о постоянстве и устойчивости взаимоотношений («Всегда вместе»), готовность прийти другу на помощь, равенство и честность в отношениях – своеобразный кодекс товарищества (81,9 % высказываний). При характеристике причин разрыва товарищеских отношений невыполнение «кодекса товарищества» также оказывается наиболее существенным. Дружба прекращается из-за недовольства внешней формой отношений («дерется», «огрызается») и их внутренней стороной («командует мною»), а также из-за непостоянства.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, [купив полную легальную версию](#) на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.