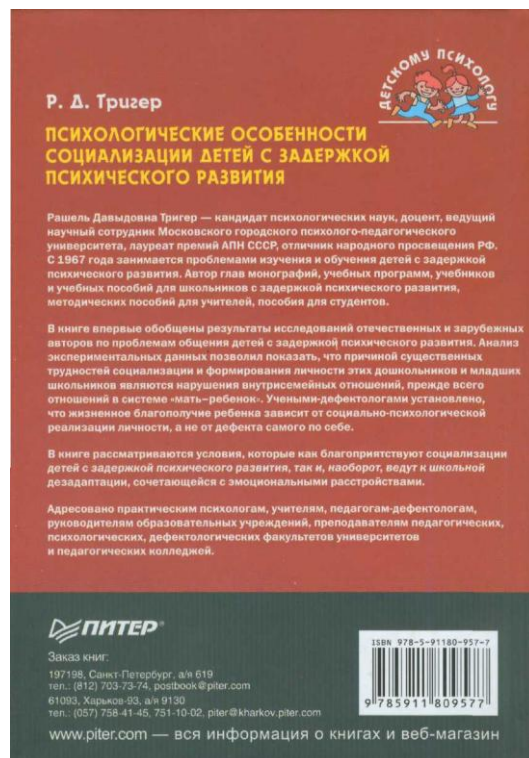




**Тригер Р. Д.**

**С79** Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. — СПб.: Питер, 2008. — 192С: ил. — (Серия «Детскому психологу»).

ISBN 978-5-91180-957-7



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.

ББК88.8 УДК 159.922.7

## **Оглавление**

От автора.....	5
<b>Глава 1. Психологические особенности общения детей с задержкой психического развития.....</b>	<b>7</b>
Общение детей с задержкой психического развития дошкольного возраста.....	11
Специфика общения младших школьников с задержкой психического развития.....	26
Представления о межличностных отношениях у детей с задержкой психического развития из полных и неполных семей.....	35
Особенности межличностного общения школьников, воспитывающихся в семье и в школе-интернате.....	41
Общение со сверстниками.....	44
Отношение к учителю.....	49
<b>Глава 2. Представления детей с задержкой психического развития о внутрисемейных отношениях.....</b>	<b>54</b>
Отражение дошкольниками своего восприятия семейных отношений в «Рисунке семьи».....	57
Особенности проявления эмоций и чувств у детей старшего дошкольного возраста.....	71

Представления младших школьников о внутрисемейных отношениях.....	84
Оценка младшими школьниками эмоционального статуса членов семьи.....	102
<b>Глава 3. Роль взрослых в социализации детей с задержкой психического развития.....</b>	<b>113</b>
Общие закономерности социализации нормативно развивающихся дошкольников.....	115
Причины вторичных отклонений у детей с задержкой психического развития.....	123
Условия, благоприятствующие социализации детей с задержкой психического развития.....	131
Проблемы адаптации ребенка с задержкой психического развития в интегрированном классе.....	136
Социализация ребенка с задержкой психического развития в специальном образовательном учреждении ...	140
Помощь родителей, учителя, воспитателя в социализации ребенка.....	152
<b>Литература.....</b>	<b>161</b>
<b>Приложение. Коррекция эмоциональной депривации младших школьников с задержкой психического развития.....</b>	<b>174</b>

#### **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. Заширинской, И. А. Коробейникова 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 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. Боцманову 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 миро-

вой психологической и медицинской литературе называется «дети с минимальной дисфункцией мозга» (*minimal brain disfunction*), 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 (Е. 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 социализация. При успешном ее решении значительно облегчается обучение детей с задержкой развития (Ш. А. Амо-ношвили, 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. Р. Лисина, А.-Н. Перре-Клермон, К. Флей-Хобсон, Д. Б. Эль-конин 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. Мясисцев, 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 разностороннего 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, имеющих 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. Н. 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. Н. 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 отмечает, 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<sup>1</sup>.

*Таблица 2 Доминирующие формы общения дошкольников*

<b>Формы общения</b>	<b>со</b>	<b>Дети с задержкой</b>	<b>с</b>	<b>Нормально развивающиеся</b>
----------------------	-----------	-------------------------	----------	--------------------------------

взрослыми	психического развития		дети	
	ко л-во	%	ко л-во	%
Ситуативно-личностная	-	-	-	-
Ситуативно-деловая	13 4	74, 5	37 1	16, 1
Внеситуативно-познавательная	40	22, 2	72 1	31, 1
Внеситуативно-личностная	4	2,2	12 2	52, 8
Форма не выявлена	2	1,1	-	-
Всего детей	18 0	10 0	23 1	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 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

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

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 их 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. Фиш-ман, 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. Ульенковой 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. Прделав 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<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Данные приведены по книге: Флей-Хобсон К., Робинсон Б. Е., Скин П. Развитие ребенка и его отношений с окружающими. — М., 1993.

*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. Цымба-люк 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 церебр-растительным 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. Альраххалы (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 Жиля. 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. Казачко-вой (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 не-дифференцированность 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 концентров общения для отстающих в развитии младших школьников, обучающихся в классах VII вида<sup>1</sup> и проживающих в своих родительских семьях.

<sup>1</sup> 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 максимальному возможному		
		+	-	+	-	
I. Отношение к матери	528	2	-	4	-	
		37		4,9		
II. Отношение к отцу	506	1	-	2	-	
		21		3,9		
III. Отношение к	286	2		8		
		4		,4		

матери и отцу как единой родительской чете					
IV. Отношение к братьям и сестрам	482	61	1	4,8	3
V. Отношение к бабушке, дедушке и к другим родственникам	482	7	4	0,2	1
VI. Отношение к сверстникам	440	8	9	2,3	2
VII. Отношение к учителю	440	0	9	0,5	2

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)**<sup>1</sup>.

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.

<sup>1</sup> Здесь и далее римскими цифрами обозначен порядковый номер параметра, внесенного в таблицу.

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 окружающим 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 что 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 V-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<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Данные о межличностных отношениях школьников с расстройством личности органического происхождения (F07.0), имеющиеся в работе А. С. Сагидовой, здесь не приводятся.

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

**Таблица 4**

**Возрастная динамика значимости концентрсов 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	<b>8,4</b>	45,2
Отношение к братьям и сестрам	<b>34,8</b>	<b>16,5</b>
Отношение к бабушке, дедушке, к другим родственникам	10,2	13,5

Отношение сверстникам	к	22,3	34,8
Отношение учителю	к	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; 3. 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						Неполн ая	
	в целом по группе		благополу чная		неблаго получная			
	+	-	+	-	+	-	+	-
Отношение к матери	4 3,5	-	3 8,5	-	53 ,4	-	5 1,0	-
Отношение к отцу	2 6,5	-	2 8,2	-	23 ,1	-	1 1,9	-
Отношение к матери и отцу как единой родительской чете	8 ,9	-	1 0,8	-	5, 1	-	5 ,7	-
Отношение к братьям и сестрам	3 5,7	-	3 6,1	-	34 ,9	-	3 0,9	-
Отношение к бабушке, дедушке и к другим родственникам	1 0,3	-	1 1,5	-	7, 9	-	9 ,5	-
Отношение к сверстникам	2 1,4	-	2 4,1	-	16 ,6	-	2 5,0	-
Отношение к учителю	2 0,2	-	2 0,8	-	19 ,1	-	2 1,2	-
Стремление к доминированию	3 7,0	-	4 1,6	-	22 ,2	-	5 8,3	-
Стремление к отгороженности	1 2,7	-	1 8,3	-	5, 8	-	-	-
Стремление к общению	3 4,2	-	3 2,4	-	36 ,1	-	3 3,3	-
Социальная адекватность поведения	8 8,8	1 1,1	8 8,1	11, 9	90 ,5	9 ,5	9 8,2	1, 8
Социальная активность	4 0,5	-	3 8,1	-	45 ,2	-	5 3,5	-
Познавательная	9	4	6	4,7	66	4	7	7,

активность	5,1	,7	4,2		,6	,7	1,4	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 рас-торможенность, 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. Заширинской (1997), показывают, что в 20 % семей этих детей основной стиль воспитания — гиоопека: 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. Ги-поопека 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 де-фектологи. 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. Berte, 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 %). Порицая 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 (цереброастении, 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. Альрах-халь, 1992). В обоих исследованиях использовался одинаковый вариант методики Рене Жиля, 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 находящихся в родительских семьях.



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. Харлов (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. Гайфул-линой (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», «Сереза 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.

Суждения, характеризующие требования к учению и поведению ровесника, занимают несравненно меньшее место, чем выполнение «кодекса товарищества», — 11,3 % суждений. В то же время ухудшение успешности, обучения, невыполнение требований взрослых к поведению играют некоторую роль и при разрыве товарищеских отношений — 17,3 % суждений.

Качества характера друга занимают в сочинениях нормально развивающихся учеников третьих классов незначительное место — 2,8 % всех высказываний, содержащих сведения о причинах удовлетворенности дружескими отношениями. Личные качества не играют сколько-нибудь значительной роли и в ухудшении, прекращении отношений нормативно развивающихся младших школьников — 2,5 % суждений (М. Э. Боцманова, А. В. Захарова, 1985; Р. Д. Триггер, 1971).

Иная иерархия критериев оценки сверстника у отстающих в развитии учеников. Больше всего их привлекает эмоционально насыщенный положительный тонус общения («весело», «нескучно»), а также доброжелательное отношение к себе, сочувствие: «Он ласковый и добрый. Мы с ним друзья», «Он меня жалеет». Одним из мотивов хороших отношений со сверстниками является безопасность: «Мне с ними нравится: они меня не бьют», «Он не дерется». Характеризуя сверстника, дети уделяют большое внимание его

внешнему облику, одежде. Упоминания учебных успехов, примерного поведения единичны (Л. К. Гай-фуллина, 2004; Р. Д. Триггер, 1977).

У 16 % учеников третьих общеобразовательных классов отмечается общее положительное отношение ко всем одноклассникам («со всеми дружит», «его все любят»). У детей с задержкой психического развития такое отношение к сверстникам лишь у 5 % школьников («никого не обижает», «со всеми добрый»).

Анализ материалов, полученных А. С. Сагидовой при использовании проективной методики «Портрет друга», позволил выявить отличия социализации в среде ровесников нормативно развивающихся школьников и их сверстников с задержкой психического развития. Выделено пять типов эмоционального отношения к предпочитаемому сверстнику.

Идеализированное положительное эмоциональное отношение к другу (подруге) с завышенными ожиданиями и эмоциональной зависимостью.

Эмоциональное отношение, основанное на адекватном восприятии реальных особенностей друга (подруги). Эмоциональные отношения, построенные на подчинении в сочетании с чувством тревоги или страха.

Отношения, построенные на жестокости, агрессивности по отношению к предпочитаемому партнеру, стремление держать его в страхе. Отсутствие эмоциональных отношений, сопровождаемое чувством отверженности, покинутости.

В исследовании выявлено, что у нормативно развивающихся школьников отношения со сверстниками в равных пропорциях устанавливаются по типу идеализированно-положительных (44,8 %) и по типу адекватного восприятия друга (48,5 %). Говоря иными словами, примерно для половины детей 9-11 лет решающими в восприятии друга являются оценки взрослых, а у другой половины этих учеников сформировались собственное восприятие, собственные требования к сверстнику. Невелико число школьников, принимающих отношения подчинения, сопровождающиеся чувством тревоги, страха (6,7 %).

Иные закономерности выявляются в соотношении эмоциональных отношений с предпочитаемыми сверстниками у детей с задержкой психического развития (рис. 2). Сходство общения с нормативно развивающимися школьниками проявляется лишь в отношениях, строящихся на основе «идеализации сверстника», то есть восприятия сверстника при полном безоговорочном принятии оценочных суждений взрослых, — 42,8 %. Полноценные отношения с предпочитаемыми сверстниками складываются лишь у 9,5 % отстающих в развитии школьников. У остальных — отношения подчинения,

эмоциональной зависимости (19,7 %) или полное отсутствие товарищеских отношений со сверстниками (28,0 %).

В результатах, полученных разными авторами, выявлена своеобразная картина отношения к сверстникам у школьников с задержкой психического развития. Обнаруживается как отставание, так и своеобразие этой сферы жизни детей. К проявлениям инфантилизма можно отнести: содержание общения учеников 2-3 классов — подвижные игры при почти полном отсутствии занятий, игр, связанных с познавательной деятельностью; недифференцированное положительное отношение к одноклассникам (свидетельство зарождающегося интереса к сверстникам). Этот интерес появляется у очень небольшого числа учеников с задержкой психического развития. В отличие от своих нормативно развивающихся сверстников, младшие школьники, обучающиеся в специальных классах для детей с задержкой развития, больше всего ценят в одноклассниках сочувствие, сопереживание, безопасность общения. В товарищеских отношениях для них не имеют значения соблюдение постоянства, устойчивости взаимоотношений, проявление желания быть с другом, заниматься с ним общим делом, готовность прийти на помощь. Главное для них — сочувствие, сопереживание, безопасность общения.

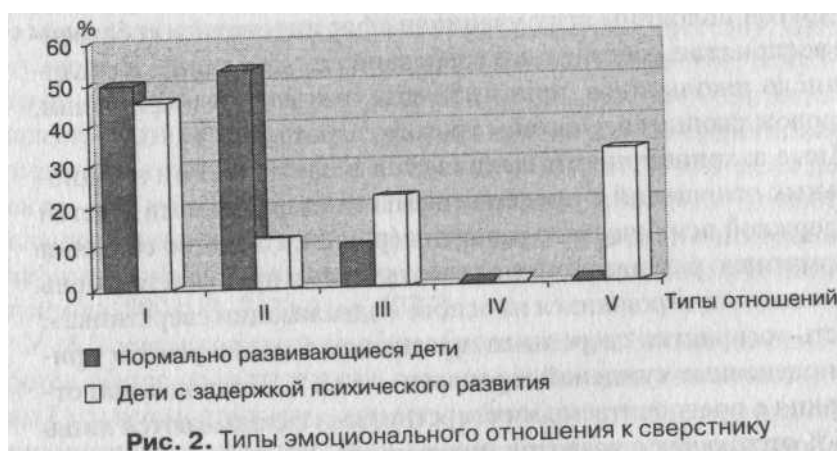


Рис. 2. Типы эмоционального отношения к сверстнику

Взаимопонимание, сопереживание, личностные качества друга становятся значимыми для нормативно развивающихся учеников 6-7 классов. Но эти требования к дружеским отношениям сочетаются с ожиданием неукоснительного выполнения «Кодекса товарищества», который формируется у этих детей к концу младшего школьного возраста (Д. Б. Эльконин, М. Э. Боцманова, А. В. Захарова, Т. В. Драгунова, Р. Д. Тригер).

#### Отношение к учителю

В настоящее время, к сожалению, отсутствуют исследования того, что определяет отношение школьника с задержкой психического развития к учителю. В то же время есть работы, в которых зафиксированы данные о типах отношений к учителю у нормативно развивающихся детей и их отстающих в развитии сверстников. В частности, обобщив

экспериментальные данные, полученные в результате применения методики «Портрет учителя», А. А. Сагидова выделила четыре типа эмоционального отношения к учителю (табл. 6).

В представленном материале обращают на себя внимание статистически значимые различия модальности отношения к учителю двух групп изучаемых детей.

**Таблица 6**

**Характер отношения к учителю (в процентах к количеству рисунков в каждой экспериментальной группе)**

Характер отношения	Дети	
	с задержкой психического развития	норматив но развивающес я
Положительный	26,4	<b>41,9</b>
Нейтральный	24,0	<b>37,4</b>
Безусловно положительный, основанный на идеализации и эмоциональной зависимости	17,8	<b>8,2</b>
Негативный	31,8	<b>12,5</b>

У нормативно развивающихся детей преобладает положительное отношение к учителю, а у школьников с задержкой психического развития — отрицательное. Рисунков, в которых выражено негативное отношение к учителю, у учеников второй группы в 2,5 раза больше, чем у их здоровых сверстников. Количество изображений, в которых отражено положительное или нейтральное отношение к учителю, у школьников, страдающих церебральной астенией, 50,4 %, а у их нормативно развивающихся сверстников — 79,3 %. У них в два раза ниже показатель инфантильного, безоговорочного принятия учителя.

Данные А. С. Сагидовой согласуются с характеристикой общения нормально развивающихся школьников, имеющейся в работах К. Флей-Хобсон, Б. Е. Робинсон, П. Скин (2002). Изучая развитие коммуникативной деятельности детей, исследователи отмечают, что в первые школьные годы дети постепенно отдаляются от родителей, хотя все еще испытывают потребность в руководстве со стороны взрослых. Отношения с



родителями, структура семьи (полная или неполная) и взаимоотношения между родителями оказывают важнейшее влияние на школьников. Однако расширение контактов с внешней социальной средой приводит к тому, что все более сильное влияние на них оказывают другие взрослые, особенно учителя.

Отношение к учителю детей, отстающих в развитии, А. С. Сагидова объясняет сниженной познавательной активностью этих школьников, недостатками развития мыслительной деятельности и памяти, низким уровнем учебной мотивации, которые в сочетании с быстрой утомляемостью отрицательно влияют на приобретение новых знаний в школе. Г. А. Цукерман (1998) дала описание основных психологических характеристик, влияющих на формирование учебной деятельности у разных групп младших школьников. Она отметила, что «при недоразвитии возрастных новообразований» наблюдаются неспособность доверять другим людям, неверие в свои силы, трудности в приобретении навыков, неорганизованность, трудности при встрече с нестандартными ситуациями, отсутствие умения учиться. Зарубежные дефектологи также подчеркивают, что дети с минимальной дисфункцией мозга не умеют «воспринимать себя по отношению к другим». Они отдают себе слабый отчет в собственных возможностях и недостатках, их представление о себе часто бывает нереалистичным. Незрелость навыков «социального общения», «социального чутья» приводит к проблеме одиночества, недовольству тем, как складываются отношения с окружающими, и неумению что-либо изменить в сложившейся ситуации (Van der Zee, Van der Molen, J. M. Wolters, 1987).

При «полноценном формировании возрастных новообразований» наблюдаются доверие к себе и к другим людям, устойчивость к эмоциональным стрессам, эмпатия, способность обучаться по образцу и по инструкциям, социальные навыки сотрудничества со взрослыми и сверстниками, знание границ своих возможностей и способность их преодолевать.

Анализируя формирование учебной деятельности в младшем школьном возрасте, И. В. Дубровина, А. В. Захарова, Г. А. Цукерман и другие отмечают, что благоприятному развитию этого процесса способствуют выраженная потребность ребенка в другом человеке, способность доверять людям, умение согласовывать в игре свои действия с игровой ролью партнера, открытость новизне.

Рассмотренные исследования общения детей с задержкой психического развития дошкольного и младшего школьного возраста проведены в разных учреждениях. Однако полученные материалы доказывают, что функционирование такого сложного феномена, как общение ребенка с задержкой психического развития, определяется микросоциальными условиями жизни, его общим развитием, а также возрастными

особенностями, то есть базовыми положениями отечественной психологии о закономерностях формирования личности ребенка.

◆ Выявлена иерархия партнеров по общению, предпочитаемых детьми изучаемой категории. Наиболее желательным для детей с задержкой психического развития является общение с матерью. Дети, проживающие в родительской семье, разнообразно и развернуто мотивируют свое стремление к общению с матерью. У школьников, живущих в интернате, мотивировка общения с матерью сужена и свидетельствует, в основном, об общей эмоциональной привязанности к ней. Установлено, что в сравнении с их нормативно развивающимися сверстниками в дошкольном и младшем школьном возрасте общение со взрослыми, находящимися вне семейных отношений, мало значимо для детей с задержкой психического развития.

◆ В дошкольном возрасте отстающие в развитии дети предпочитают общение с братьями и сестрами. Для этих дошкольников «чужие» сверстники в значительной мере безразличны и не имеют личностного значения. Некоторые изменения в отношениях со сверстниками, находящимися вне родственных отношений с отстающим в развитии ребенком, наступают лишь в подростковом возрасте.

◆ Младшие школьники с задержкой развития предпочитают общение с детьми более старшего или, наоборот, младшего возраста, что свойственно, как правило, нормативно развивающимся первоклассникам. Содержанием их общения со сверстниками является игра, вызывающая эмоциональное удовлетворение. Познавательные и личностные мотивы, характеризующие к концу младшего школьного возраста общение полноценно развивающихся учеников, у их сверстников с задержкой психического развития крайне незначительны.

◆ В иерархии значимости общения школьников с задержкой психического развития, постоянно проживающих с семьей, учителю отводится одно из последних ранговых мест. Для детей, живущих в интернате, то есть в течение недели оторванных от семьи, второй фигурой после матери является учитель.

◆ При частых проявлениях беспокойства, тревоги, напряженности детей с задержкой психического развития отличает дефицит эмоциональной отзывчивости по отношению к другим людям, в том числе и к сверстникам. Они, как правило, безразличны к слезам, ушибам, неприятностям сверстников. В то же время основным мотивом к установлению отношений с «чужими» взрослыми и со сверстниками для ребенка с задержкой развития являются сочувствие ему, сопереживание, эмоционально насыщенная доброжелательная атмосфера общения.

◆ Данные исследований позволяют фиксировать некоторые особенности становления у детей с задержкой психического развития ряда негативных личностных образований. Большинству этих школьников свойственна неадекватная самооценка, часто завышенная, что соответствует ее состоянию при нормальном ходе развития в более младшем возрасте; потребность в доминировании у них оказалась более выраженной, чем у их нормативно развивающихся сверстников.

Таким образом, симбиотическая привязанность к матери, сиб-сам, нежелание общаться с людьми, находящимися вне семейных связей, в сочетании со сниженной познавательной активностью и спецификой умственной деятельности препятствуют социализации детей с задержкой психического развития.

Исследования разных авторов дают основание считать, что симптомокомплекс психических проявлений этих детей определяется не столько явлениями биогенного, сколько социо-психо-генного порядка. Для понимания состояния этой многочисленной группы детей, для организации и проведения эффективной коррекционной работы представляется важным изучение того, как сам ребенок воспринимает свою семью. Этой проблеме посвящена следующая глава.

## **Глава 2**

### **Представления детей с задержкой психического развития**

#### **о внутрисемейных отношениях**

Исследования отечественных и зарубежных психологов показывают, что общение и складывающиеся в его ходе межличностные отношения играют центральную роль в становлении личности ребенка. При изучении данной проблемы подчеркивается значимость семьи и одновременно отмечается, что в настоящее время понимание механизмов, которые лежат в основе внутрисемейных взаимодействий, все еще остается крайне недостаточным.

Важнейшими характеристиками семьи являются ее функции, структура и динамика (Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис, 1999). Исследователи утверждают, что наиболее важной особенностью семейных функций является их комплексность, основанная на взаимодействии родственников. Только в семье потребности ребенка могут быть удовлетворены комплексно и, значит, оптимально. В других случаях их надо распределять между самыми разными людьми и социальными институтами (Э. Г. Эйдемиллер, И. М. Никольская, 2005).

«Хорошо наложенные семейные отношения — это вопрос выживания, вопрос первостепенной жизненной важности, — пишет Вирджиния Сатир. — Неблагополучные

семьи порождают неблагополучных людей с низкой самооценкой, что толкает их на преступление, оборачивается душевными болезнями, алкоголизмом, наркоманией, нищетой и другими социальными проблемами... Если семья станет тем местом, где человек получает настоящее гуманистическое воспитание, мы обеспечим себе более безопасный и человеческий мир» (V. Satir, 1988, с. 15).

В последние десятилетия появляется все больше работ, показывающих и доказывающих влияние социальных, семейных условий жизни ребенка на компенсацию или декомпенсацию задержки психического развития. Несомненно, что для душевного равновесия ребенка важны чувство своей значимости для родителей, уверенность в их любви к нему. Во многих исследованиях установлена корреляция между стойкостью, глубиной аффективно-поведенческих расстройств органического генеза, нарушением социальной адаптации детей с легкой мозговой дисфункцией и продолжительностью негативных семейных влияний. К ним отнесены дефицит внимания, ласки, эмоциональное отвержение ребенка, сведение контакта с ребенком лишь к удовлетворению его потребности в еде и бытовому обслуживанию, асоциальный характер семейных отношений (К. С. Лебединская, 1982; У. В. Ульенкова, 1983; Г. В. Грибанова, 1986; И. А. Коробейников, 1997 и др.).

Восприятие, а затем и осознание ребенком своего положения в семье определяют его реакции на происходящее и, более того, в значительной мере являются основой для существующих и будущих отношений с людьми (А. В. Запорожец, 1986; Р. Кэмпбелл, 1990; М. И. Лисина, 1986; М. Раттер, 1987; Е. А. Смирнова, 2001; А. С. Спиваковская, 1988 и др.). Важнейшим условием, позволяющим человеку стать субъектом саморазвития, является достижение им некоторого «уровня развития самосознания, то есть уровня знания о своем Я, отношения к своему Я и управления своим Я» (Т. А. Аржакаева, И. В. Бачков, А. Х. Попова, 2003).

Вместе с тем в исследованиях онтогенеза отстающих в развитии детей остается почти неизученным, как сам ребенок воспринимает свою семью, эмоциональный статус ее членов, свое положение в семье. Экспериментальный материал, частично освещающий эти вопросы, предлагается в дальнейшем изложении.

Изучению представлений детей с задержкой психического развития о внутрисемейных отношениях способствовал анализ экспериментальных данных, полученных в результате применения проективной методики «Рисунок семьи». Создатель и пользователи этой методики считают, что рисунок семьи демонстрирует представления ребенка о своей семье, о своем месте в ней, о его отношениях с другими членами семьи. Невербальный характер методики позволяет экстериоризировать содержание семейных

отношений и их эмоциональную модальность, которые ребенок не осознает или не может обозначить словом. Получаемые результаты мало зависят от уровня речевого развития, от способности детей вербально анализировать свои отношения и переживания. Отсутствие зависимости выполнения экспериментального задания от уровня речевого развития ребенка играет существенную роль для исследования детей с задержкой психического развития. Напомним, что ограниченность и неточность словарного запаса являются одной из характеристик этих детей (В. И. Лубовский, 1978; В. И. Насонова, 1979; Н. А. Никашина, 1981; Е. С. Слепович, 1989; Р. Д. Тригер, 2004; Н. А. Цыпина, 1981; С. Г. Шевченко, 2001 и др.).

Выбор методики «Рисунок семьи» в качестве одного из инструментов исследования указанной проблемы обусловлен также мнением крупнейших психологов относительно того, что рисунок для ребенка является не искусством, а речью. В определенный период развития для многих детей графические знаки представляют гораздо большие коммуникативные возможности, чем устная и письменная речь (Л. С. Выготский, 1984; В. С. Мухина, 1981; Л. Шванцара, 1978 и др.). Исследователи считают, что создание образа, события на рисунке, отношение ребенка ко всему изображаемому мало чем отличаются от творческой игры.

Рисование дает детям возможность отразить ситуации, события, выразить к ним отношение и свои эмоциональные состояния. Творчество обеспечивает ребенку «быстрый и окончательный разряд занимающим его чувствам» (Л. С. Выготский, 1965, с. 61-62). Современные психологи также утверждают, что в рисунке семьи не бывает случайностей. Ребенок не рисует предметы с натуры, а отражает в рисунках представления об отношениях между близкими ему людьми и свои переживания по их поводу.

Отражение дошкольниками своего восприятия семейных отношений в «Рисунке семьи»<sup>1</sup>

Проективная методика «Рисунок семьи» (W. C. Hulse, 1951; Н. Резникофф, 1956; Р. С. Берне 1964; С. Х. Кауфман, 1970; Г. Т. Хоментаскас, 1985) нами была использована для изучения эмоционально-личностной сферы ребенка с задержкой психического развития. Выполняя задание, ребенок затрагивает наиболее значимые для него отношения между ним и его ближайшим окружением. Анализируя такой рисунок, можно выявить, как ребенок воспринимает каждого из членов своей семьи, свою роль в семье и те взаимоотношения, которые вызывают у него тревожные и противоречивые чувства.

Для исследователя рисунок представляет интерес с точки зрения его структуры, особенностей изображения членов семьи; учитываются и особенности самого процесса рисования. Подробно рассматриваются следующие признаки: общий размер рисунка (его

площадь), количество нарисованных фигур, размеры изображения каждого члена семьи, расстояние между членами семьи (наличие каких-либо предметов между ними), наличие животных, степень проявления в рисунке положительных или отрицательных эмоций. Последнее можно оценить по выражению лиц персонажей, степени декорирования, наличию штриховки, использованию цвета, по спонтанным комментариям ребенка в процессе рисования.

Задача нарисовать семью мобилизует у испытуемого чувства, связанные с эмоционально значимыми для него людьми. При этом интеллектуальный компонент в изображении фигур перестает играть свою прогностическую роль. Ребенок бессознательно перестает соотносить реальные размеры взрослых и детей на рисунке, забывает нарисовать те или иные части человеческих фигур или же кого-то из членов семьи, бывает усилена штриховка некоторых деталей.

<sup>1</sup> Автор — В. А. Степанова.

Методика «Рисунок семьи» вполне доступна даже для детей, обучающихся во вспомогательной школе. Анализ таких рисунков показывает, что дети вкладывают в них совершенно определенное эмоциональное содержание. Дети с нарушенным интеллектуальным развитием могут осознавать свое одиночество в семье, улавливают симпатии и антипатии к себе со стороны членов семьи, передают в рисунке свое отношение к членам семьи. Это выражается, например, в том, что ребенок рисует себя в дальнем углу листа, в то время как остальные члены семьи располагаются вместе, или же не прорисовывает детали лица того или иного члена семьи (Е. С. Романова, С. Ф. Потемкина, 1992). Исследователи отмечают, что данная методика продуктивна в старшем дошкольном возрасте. При этом ценно то, что интерпретация содержания рисунков мало зависит от способности ребенка к вербализации своих переживаний, от способности к интроспекции и умения «вжиться» в воображаемую ситуацию, то есть от тех особенностей психической деятельности, которые существенны при выполнении заданий вербального характера.

В нашем экспериментальном исследовании участвовало 30 детей с задержкой психического развития, которые посещали специализированное дошкольное учреждение или специализированную группу, и 30 детей, которые ходили в общеобразовательный детский сад.

Дети рисовали на листе бумаги формата А4 простым карандашом. Им давалась стандартная инструкция: «Нарисуй, пожалуйста, свою семью». Если ребенок затруднялся, то ему говорилось о том, чтобы он вспомнил, кто есть у него в семье, с кого бы он хотел начать рисовать. После рисования с ребенком проводилась беседа с целью уточнить

порядок рисования фигур, кто именно нарисован, всех ли членов семьи нарисовал ребенок.

Интерпретировались результаты методики «Рисунок семьи» по структуре рисунка, то есть по последовательности изображения членов семьи на листе бумаги, по соответствию нарисованных

фигур реальному составу семьи (уменьшению или же увеличению состава семьи), наличию и местоположению автора рисунка, наличию дополнительных персонажей, в том числе животных.

Ожидалось, что ребенок, переживающий состояние эмоционального благополучия, будет рисовать полную семью. Искажение реального состава семьи заслуживает пристального внимания, так как за этим почти всегда стоят эмоциональный конфликт и недовольство семейной ситуацией.

Крайние варианты представляют собой рисунки, в которых вообще не изображены люди или же изображены люди, не связанные с семьей.

По данным исследователей, использовавших методику «Рисунок семьи», дети уменьшают состав семьи при ее изображении за счет тех членов, которые для них менее эмоционально значимы или же с которыми сложились конфликтные отношения.

Важным для анализа показателем служит и изображение самого рисующего. Считается, что ребенок бессознательно «забывает» нарисовать себя в случае внутреннего конфликта с остальными членами семьи. В то же время можно предположить, что ребенок под понятием «семья» (инструкция «нарисуй свою семью») подразумевает только своих близких и поэтому рисует семью без себя. Тогда, устраняя ошибку при толковании инструкции, ребенка спрашивали, после того как он закончил рисунок, о том, всех ли членов своей семьи он нарисовал, не забыл ли кого, в частности себя. Ответы подтверждают теорию «внутреннего конфликта», поскольку такие дети даже после уточнения психолога, что сам ребенок тоже входит в состав семьи, отказывались все-таки себя рисовать, говоря, что не хотят этого делать, или о том, что «нет места на листе». В нашем опыте несколько детей после такого напоминания все-таки нарисовали себя, но это получились очень маленькие фигурки, неуверенно нарисованные где-то в нижних углах листа. Такие изображения свидетельствуют об отсутствии чувства общности с семьей и, может быть, о том, что ребенок отвергаем. Согласно другим источникам, отсутствие на рисунке его автора может говорить о том, что ребенок не видит своего места в том социальном образе семьи, который та стремится создать, что к его мнению относятся небрежно, он не имеет собственной «зоны ответственности» в семье, его вклад в жизнь семьи признается

несущественным. Родительское недовольство, чрезмерная критика могут вызывать чувство неуверенности у ребенка, формировать у него заниженную самооценку.

Рисуя семью, часть детей увеличивает ее состав, включая изображения посторонних людей, а часто и животных. Появление этих фигур можно толковать как свидетельство того, что эмоциональные потребности ребенка не находят удовлетворения в семье. Выражением потребности в равноправных, объединяющих связях является рисунок, в котором помимо членов семьи изображен ребенок того же возраста, что автор рисунка (например, двоюродный брат). Нарисованные дополнительно к родителям, не связанные с семьей взрослые указывают на восприятие неинтегративности семьи, на поиск человека, способного удовлетворить потребность ребенка в близких эмоциональных контактах.

Важно и то, рядом с кем ребенок рисует себя. Это говорит о том, к кому из родных он психологически ближе. По мнению Т. Г. Хоментаскаса (1987), ребенок может выражать эмоциональные связи в рисунке посредством физических расстояний между изображаемыми лицами. Если он рисует себя отдельно от других членов семьи, это указывает на чувство невключенности в семейные отношения, на ощущение отчужденности.

Сравнительные результаты нашего исследования представлены в табл. 7.

Полным считается тот состав семьи, который указали родители в анкете. Таблица показывает, что 47 % детей с задержкой психического развития и 57 % нормативно развивающихся детей изобразили реальный состав семьи, соответствующий действительности. Разница в 10 % находится на границе статистической значимости.

Таблица 7

**Изображение семьи в «Рисунке семьи»  
(в процентах к количеству рисунков)**

Испытуемые	Уменьшение состава семьи — исключение членов семьи					Увеличение состава семьи — дополнение				Изображение животных	Полная замена	Отсутствие людей	
	Реальная семья	себя	матери	отца	сиссов	прародителей	матерью	отцом	сиссами				прародителями
Дети с задержкой психического развития	47	27	3	3	—	7	—	7	7	7	20	—	—
Дети, нормативно развивающиеся	57	23	—	—	13	10	—	—	3	7	3	—	—

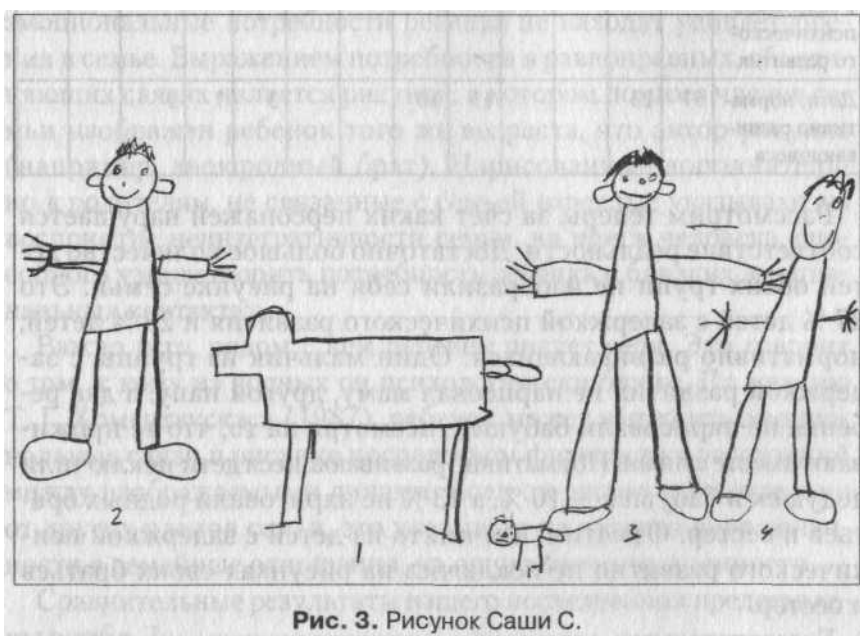
Рассмотрим теперь, за счет каких персонажей нарушается соответствие реальности. Достаточно большое количество детей обеих групп не изобразили себя на рисунке семьи. Это 27 % детей с



задержкой психического развития и 23 % детей, нормативно развивающихся. Один мальчик из группы с задержкой развития не нарисовал маму, другой папу, а два ребенка не нарисовали бабушек, несмотря на то, что те проживают вместе с ними. Нормативно развивающиеся дети исключили дедушек и бабушек — 10%, а 13% не нарисовали родных братьев и сестер. Отметим, что никто из детей с задержкой психического развития не исключил на рисунках своих братьев и сестер.

Бессознательное, а иногда и осознанное желание иметь рядом эмоционально близкого человека проявилось у детей в фантазийном увеличении состава членов семьи. Дополнили рисунок отсутствующими отцами два ребенка с задержкой психического развития, два нарисовали вымышленных братьев, а два ребенка нарисовали бабушку и дедушку, которые фактически не живут с детьми, но, по-видимому, значимы для них эмоционально. Что касается нормативно развивающихся детей, то один из них нарисовал вымышленного братика, а двое нарисовали бабушек, живущих отдельно.

Статистические значимые различия проявились в том, что дети, отстающие в развитии чаще, чем их нормативно развивающиеся сверстники, включают в «Рисунок семьи» кошек, собак, птичек, которые живут в их доме, что, очевидно, выражает их потребность в теплых и эмоциональных контактах. Таких детей оказалось 20 % против 3 % среди детей из массового детского сада. Выразительный пример в этом плане — рисунок Саши С. (рис. 3).



Саше 6 лет 9 месяцев. Диагноз, поставленный МП К, — «задержка психического развития». Сначала мальчик отказывался графически изобразить свою семью. После диалога с психологом начал рисовать. Прежде всего нарисовал собаку по кличке Тэри. На рисунке она занимает центральное место. Возле собаки слева нарисовал папу, затем,

справа, — сестру 12 лет рядом с мамой, и кошку. Себя не изобразил. Фигура мамы меньше, чем сестры. Руки у мамы нарисованы одной чертой, в отличие от объемных изображений рук сестры и отца. У собаки и кошки «двойные» хвосты.

Сравнительная величина изображенных фигур членов семьи является в этой методике важным показателем. Результаты отражены на рис. 4.

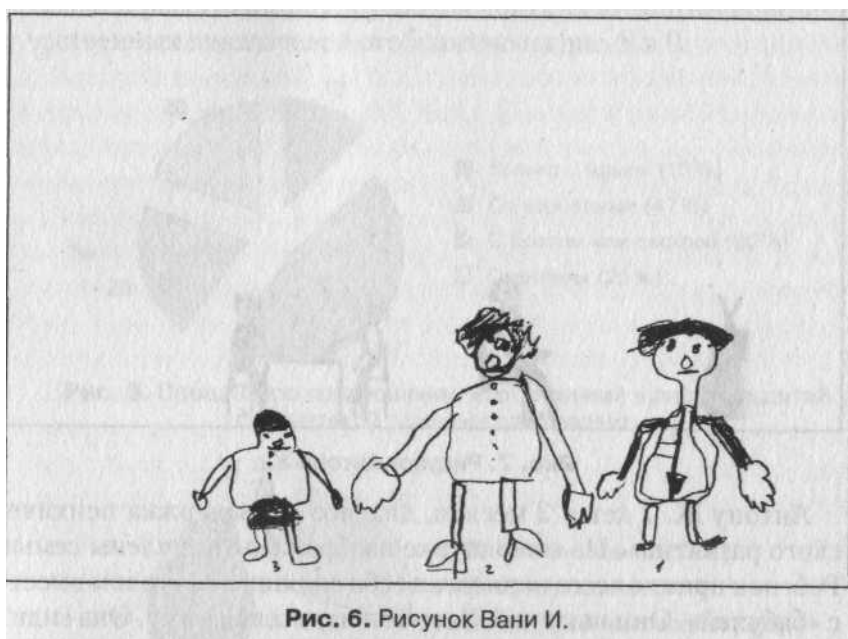


Лишь один нормативно развивающийся ребенок (3 %) нарисовал всех членов семьи большими, 19 детей (64 %) — средними, 10 детей (33 %) — маленькими.

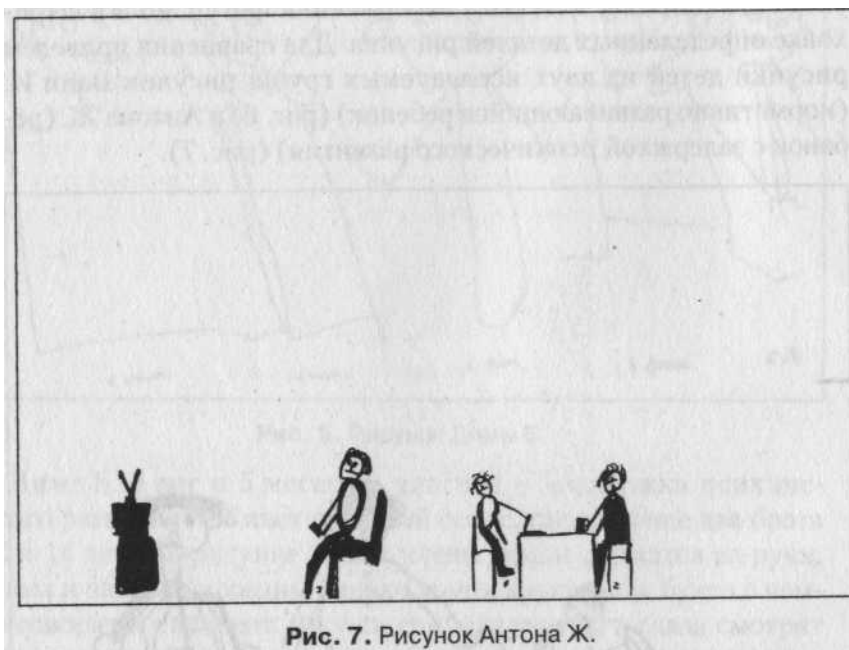
В то же время 11 детей с задержкой психического развития (37 %) представили своих членов семьи большими фигурами, 10 детей (33 %) нарисовали средние фигуры, маленькие фигуры получились у 9 детей (30 %). По этому показателю в рисунках детей обнаружилось статистически значимые различия. У детей нормативно развивающихся всего один рисунок был с большими фигурами, а у детей с задержкой развития таких рисунков оказалось 11 (различия достоверны на уровне значимости 0,1 %), рисунков со средними размерами фигур у детей нормативно развивающихся было на 9 больше (различия достоверны на 5%-ном уровне значимости). Большие, занимающие весь лист фигуры обычно рисуют импульсивные дети. У таких детей рисунок иногда выходит за рамки листа и выполнен бывает небрежно. Таков, например, рисунок Димы Б. (рис. 5).

Диме Б. 6 лет и 5 месяцев, диагноз — «задержка психического развития». Живет в полной семье, где есть еще два брата 12 и 14 лет. На рисунке Димы члены семьи держатся за руки. Мама и папа нарисованы близко друг к другу и как будто о чем-то говорят и слушают: их уши соприкасаются, а глаза смотрят друг на друга. Создается впечатление общения между родителями. Дима рисует себя последним в ряду и самым маленьким, но с ножками, как у стоящего возле него старшего брата. Все улыбаются. В целом фигуры нарисованы размашисто, изображения на весь лист. Рисунок свидетельствует о жизнерадостном тоне семьи, о дружеских отношениях в ней. По характеристикам педагогов, Дима отличается активностью и дружелюбием. Он с радостью берется за любое поручение по просьбе взрослых, но с трудом контролирует свои импульсы. Ему нелегко быть организованным на занятии, и он может вступить в потасовку с ребятами.

Исследователи отмечают, что очень маленькие фигуры связаны с тревожностью, чувством небезопасности (Дж. Дилео). Определенное количество детей обеих сравниваемых групп испытывают тревожность и неуверенность. В таких рисунках проявляется скованность мелкой моторики ребенка, связанная не столько с органическими нарушениями рисующего, сколько с эмоциональными. Видно напряжение, выражающееся не только в неуверенных линиях и мелком изображении фигур, но и в штриховке определенных деталей рисунка. Для сравнения приведем рисунки детей из двух исследуемых групп: рисунок Вани И. (нормативно развивающийся ребенок) (рис. 6) и Антона Ж. (ребенок с задержкой психического развития) (рис. 7).

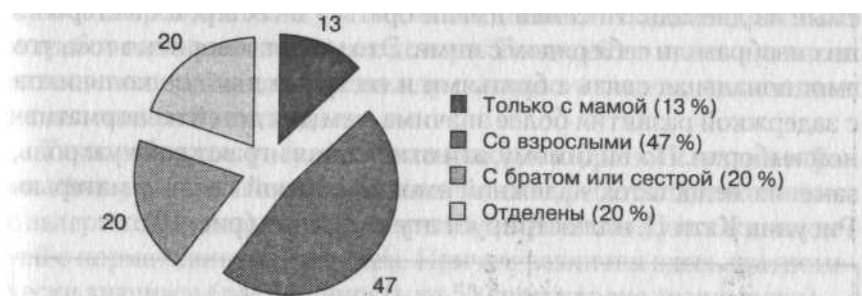


Ваня И. — нормативно развивающийся мальчик. На момент проведения эксперимента ему исполнилось 7 лет и 1 месяц. Первым (справа налево) он нарисовал отца, затем маму и себя. Фигуры маленькие, располагаются в правом нижнем углу листа. Обращает на себя внимание усиленная штриховка нижней части тела и области головы самого ребенка. У матери несоразмерно велики руки и ладони, рот очерчен, на голове пышные волосы. Пуговицы есть и у ребенка, и у мамы — видимо, это символизирует связь между ними. Однако большие ладони матери и ее открытый рот могут говорить о ее вспыльчивости. У отца на голове шапка, а одежда не лишена некоторого декора. Ваня восприимчивый, чувствительный, эмоциональный ребенок.

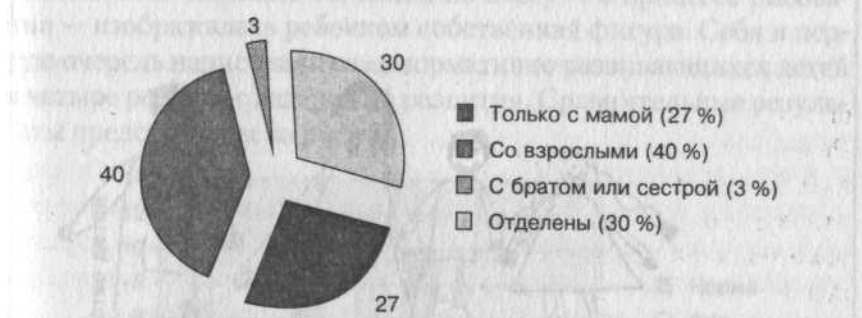


Антону Ж. 7 лет и 3 месяца, диагноз — «задержка психического развития». На его рисунке изображены все члены семьи. Ребенок прежде всего нарисовал себя сидящим за столом вместе с «бабулей». Они пьют чай. Затем он нарисовал маму. Она сидит отдельно, отвернувшись спиной к ним и смотрит телевизор. Однако мальчик изогнулся и развернул голову к матери. Все фигурки крохотные, расположены в самом низу листа. Штриховкой выделены стул, тумбочка и телевизор, который, очевидно, воспринимается ребенком как препятствие между ним и матерью. По оценке матери, Антон добрый, но ленивый и плаксивый. Она не понимает потребности ребенка в общении с ней. Рисунок свидетельствует о том, что мальчик очень неуверен в себе, нуждается в теплом контакте с матерью, которого лишен.

При анализе рисунков следует обратить внимание, как ребенок располагает изображаемые фигуры: кто рядом с кем находится. По этому признаку рисунки разделились на следующие группы: ребенок изобразил себя только с мамой; себя рядом с другими взрослыми; себя с братом, с сестрой; нарисовал себя отдельно от всех других членов семьи. Признаком чувства изолированности в семье было помещение своей фигуры на самом верху листа над всеми членами семьи, изображение себя отделенным от прочих «комнатами» или же расположение на значительном расстоянии от других членов семьи. Соотнесение количественных показателей отображено на рис. 8 и 9.



**Рис. 8.** Процентное соотношение изображений в рисунках детей с задержкой психического развития



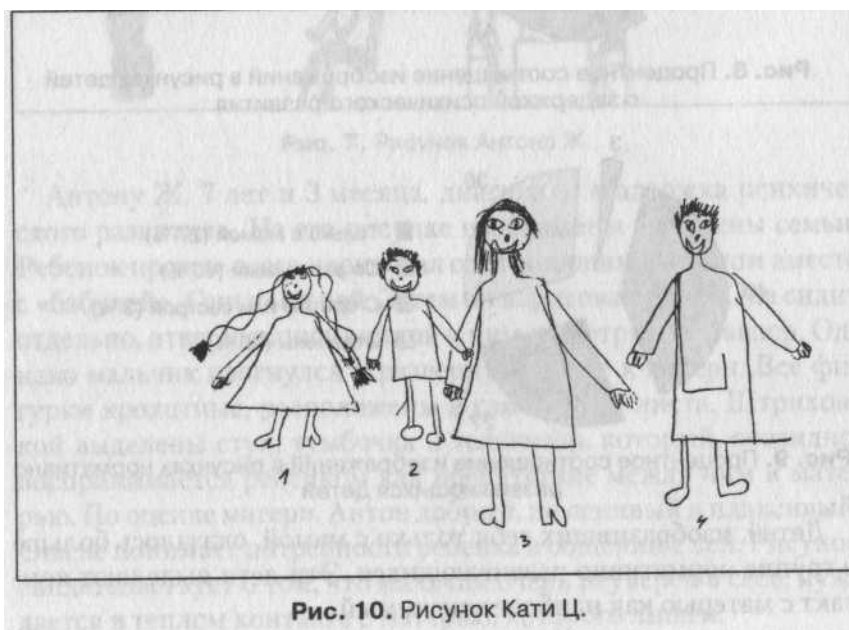
**Рис. 9.** Процентное соотношение изображений в рисунках нормально развивающихся детей

Детей, изобразивших себя только с мамой, оказалось больше в группе нормально развивающихся. Эти дети выделяют контакт с матерью как наиболее значимый.

Вместе с тем у этих же детей больше рисунков, на которых ребенок расположил свое изображение отдельно от других членов семьи, что свидетельствует о чувстве одиночества (30 и 20 % детей соответственно).

Статистически значимые различия между двумя группами обнаружались в рисунках, изображающих ребенка с братьями и сестрами. В группе нормально развивающихся детей, по результатам опроса родителей, имелось 10 семей, в которых у обследуемых были старшие или же младшие братья и сестры. Однако только один ребенок изобразил себя рядом с младшей сестрой.

В группе детей с задержкой психического развития обследуемые из двенадцати семей имели братьев и сестер, и шестеро из них изобразили себя рядом с ними. Это может говорить о том, что эмоциональная связь с братьями и сестрами для дошкольников с задержкой развития более значима, чем для детей из нормативной выборки. По-видимому, эти отношения играют важную роль, заменяя недостаток надежной эмоциональной связи с матерью. Рисунок Кати Ц. иллюстрирует эту ситуацию (рис. 10).



Кате Ц. 6 лет 11 месяцев. Диагноз — «задержка психического развития». В процессе рисования изобразила сначала себя (фигура слева), затем рядом старшего брата, и только потом мать и отца. Фигуры родителей изображены на переднем плане. Несмотря на то что ребенок нарисовал мать только после себя и брата, она занимает центральное место на рисунке. Мать и сын стоят очень близко друг к другу, их руки перекрещиваются, однако фигура мальчика чуть наклонена к сестре. Отец находится немного в стороне. Его признаки — короткая прическа и суженное платье. Изображение отца отмечено незаконченными линиями. Воспитатели в детском саду характеризуют Катю как послушную и доброжелательную. Мама же девочки излишне критично и требовательно относится к дочери. Также ей не очень нравятся отношения, сложившиеся между дочерью и сыном, она считает их далекими от идеальных.

Таким образом, рисунки показывают, что братья и сестры играют важную роль в эмоциональной жизни ребенка-дошкольника с задержкой психического развития и менее важную в жизни детей с нормативным развитием. Причем различия здесь статистически значимы (достоверность на 5%-ном уровне значимости).

Нас интересовало, как ребенок ощущает свое место в семье. Показателем служило то, какой по счету — в процессе рисования — изображалась ребенком собственная фигура. Себя в первую очередь нарисовали семь нормативно развивающихся детей и четыре ребенка с задержкой развития. Сравнительные результаты представлены на рис. 11.



Экспериментальные данные позволяют судить о значимости братьев и сестер для дошкольников с задержкой развития. Мы уже говорили выше, что только один ребенок из нормативной выборки нарисовал первым старшего брата (это всего 10 % от числа детей, имеющих сибсов). Среди детей с задержкой психического развития таких было шестеро (50 % от числа детей, имеющих сибсов). В группу «другой член семьи» вошли дедушки из семей, где дети росли без отца.

У наших дошкольников совсем не было таких рисунков, где наблюдалась бы полная замена членов семьи или же люди вообще отсутствовали.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод, что дети с задержкой психического развития и нормативно развивающиеся испытывают сходные трудности в сфере семейных отношений.

Рисунки показывают, что в обеих группах есть довольно большое количество детей, которые, изображая семью, исключают себя из ее состава. Около 20 % детей обеих групп рисуют себя первыми. До 40 % детей первой рисуют свою маму. Различия проявились в том, что для детей с задержкой развития более значимыми оказались отношения с братьями и сестрами, для них эмоционально много значит присутствие животных, которые обитают в доме.

Проведенное исследование показало, что методика «Рисунок семьи» является важным проективным инструментом в работе психолога.

Сравнительный анализ полученных данных позволяет говорить о том, что в рисунках нормативно развивающихся детей 6-7 лет и их сверстников с задержкой психического развития четко видны особенности взаимоотношений в семье, симпатии и антипатии, нерешенные эмоциональные проблемы.

При этом ребенок с задержкой психического развития пытается восполнить недостаточно теплые отношения к нему близких взрослых привязанностью к братьям и сестрам, а также к животным, воспринимая их как полноправных членов семьи.

Особенности проявления эмоций и чувств у детей старшего дошкольного возраста<sup>1</sup>

Исследования клиницистов, психологов, педагогов говорят о том, что дети с задержкой психического развития имеют существенные особенности эмоциональной сферы, отличающие их от нормативно развивающихся сверстников.

Т. А. Власова, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, М. С. Пев-знер, Е. М. Самодумская, У. В. Ульяновская, Т. Н. Павлий и другие отмечают, что эмоциональная сфера детей с задержкой психического развития отстает в своем созревании. Это проявляется в ситуативное™ поведения ребенка, нестойкости, нестабильности его эмоциональных проявлений, что ведет в итоге к нереализованное™ возрастного потенциала в формировании личности. Эти особенности исследователи связывают прежде всего с незрелостью мозга ребенка.

Т. З. Стернина (1988), изучая понимание эмоциональных состояний другого человека детьми с нарушениями умственного развития, выяснила, что они определяют эмоциональное состояние (радость, гнев, удивление, страх, страдание) по его внешнему проявлению в мимике так же успешно, как и нормативно развивающиеся сверстники. Более того, дети умеют учитывать оттенки выраженности различных по модальности эмоций, но в то же время затрудняются в определении собственных эмоциональных состояний.

Е. Н. Васильева (1994), Г. Н. Ефремова (1997), Е. Е. Дмитриева (1989) отмечают проблемы в формировании нравственно-этической сферы этих детей:

- ◆ дети с задержкой психического развития не готовы к «эмоционально теплым» отношениям с «чужими» сверстниками;
- ◆ у них могут быть нарушены эмоциональные контакты со взрослыми;
- ◆ они слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения.

<sup>1</sup> Автор — В. А. Степанова.

Авторами было установлено, что в семьях детей с задержкой развития у взрослых преобладает формально-требовательный тип оценочных отношений к детям (40 %), а у родителей детей, развивающихся нормативно, — восторженно-опекающий тип отношений (50 %). Это указывает на менее комфортные эмоциональные условия взаимодействия с близкими взрослыми, в которых находятся дети с задержкой психического развития.

В старшем дошкольном возрасте у ребенка, развивающегося полноценно, определенным образом уже реализуются возможности эмоционального предвосхищения результатов своего поведения, деятельности. А. В. Запорожец, Я. З. Неверович (1974) отмечают, что чувства, как стабилизирующиеся переживания отношения к окружающим и к самому себе, начинают выполнять функции регулятора поведения, становятся мотивами



действий и поступков ребенка. Нереализованные возрастные возможности в становлении эмоциональной сферы ребенка, безусловно, не могут не задерживать его личностного формирования.

Накоплены экспериментальные данные об усугублении дефектов психического развития ребенка под влиянием негативных микросоциальных и педагогических условий, которые отражаются на эмоционально-личностной сфере детей.

Изучение мотивационных требований родителей к своим детям показывает, что дети с задержкой психического развития в большей степени, чем их нормативно развивающиеся сверстники, подвластны авторитету взрослых. Родители таких детей не ориентированы на ребенка как на развивающуюся личность, не объясняют ему причинно-следственные связи того или иного поведения. Близкие не всегда адекватно оценивают поступки ребенка, что ведет к нравственной дезорганизации поведения. Одобрения чаще всего однотипны и упрощены («Ты молодец!», «Так всегда и делай!»), порицания обычно несут осуждение личности ребенка в целом, а не его поступка («Ты плохой мальчик!»), сопровождаются угрозами и наказаниями («Встанешь дома в угол!»). Отсутствие мотивации требований дезориентирует ребенка, он лишается возможности прогнозировать последствия своих действий для окружающих, общение в целом носит отрицательный эмоциональный характер.

Мы решили опросить родителей детей с задержкой психического развития и сравнить их мнение с позицией родителей нормативно развивающихся дошкольников. Здесь мы приводим результаты анализа ответов на некоторые вопросы разработанной нами анкеты. Наиболее информативными оказались ответы на вопросы о том, какие книжки или сказки особенно любят дети, любит ли рисовать ребенок, какие качества присущи ребенку.

Более половины родителей детей с задержкой психического развития написали, что их дети любят сказки, такие как «Курочка Ряба» или «Колобок». Это соответствует интересам более младших возрастных групп. Остальные писали, что дети любят просто сказки или же «все подряд». Родители детей нормативной выборки писали конкретно названия произведений, которые они читают детям (например, «Красная шапочка», «Незнайка на луне», «Карандаш и Самоделкин», сказки А. С. Пушкина выделяли рассказы Н. Носова и пр.). Десять из них написали, что дети любят детские энциклопедии или же другие познавательные книги. Такие ответы говорят о том, что у детей нормативной выборки по сравнению с детьми с задержкой психического развития более развиты познавательные интересы, соответствующие их возрастному уровню развития.

На вопрос «Любит ли рисовать Ваш ребенок?» родители двух групп ответили утвердительно. Из 60 опрошенных родителей только один из группы нормативно развивающихся и трое из группы детей с задержкой развития написали, что их дети не очень любят рисовать. Отличия выявились в том, что родители группы детей с задержкой психического развития ограничивались односложными ответами, например: «Любит» или «Рисует машины». Родители нормативно развивающихся детей более подробно писали о том, что именно рисуют дети: «Животных, нарядных дам», «Машины, схемы и планы движения», «Природу, людей» и пр. Это, с одной стороны, говорит о том, что изобразительная деятельность находится на более высоком техническом и содержательном уровне у детей нормативной выборки, а у детей с задержкой психического развития сюжеты беднее и ограниченнее. С другой стороны, мы можем заметить, что сами родители детей с задержкой развития менее осведомлены о деятельности и интересах своих детей.

Очень интересны были ответы на вопрос «Какие качества присущи Вашему ребенку?». Родители 33 % детей с задержкой психического развития перечислили только отрицательные качества своего ребенка («упрямый», «обидчивая»). Вообще затруднились ответить на этот вопрос 10 % родителей, остальные 57 % отметили положительные качества детей. В то время как лишь 7 % родителей нормативно развивающихся дошкольников отметили только отрицательные качества своих детей (различия достоверны на 5%-ном уровне значимости по  $\chi^2$ -критерию Стью-дента). Никто из родителей нормативно развивающихся детей не затруднился ответить на этот вопрос. Подавляющее большинство родителей (93 %) отметили положительные качества своих сыновей и дочерей, из них многие выделили доброту как одно из главных качеств детей (различия достоверны на 1%-ном уровне значимости).

В целом получается, что родители детей с задержкой развития плохо знают своих детей, не поддерживают познавательные интересы ребенка. Часто отсутствует понимание ими своих детей.

Налицо проблемы в положительном принятии ребенка с задержкой психического развития своими родителями (в основном матерями, так как заполняли анкету в большинстве случаев матери). Это подтверждается результатами эксперимента, где была использована проективная методика «Рисунок семьи», изложенными в предыдущем параграфе.

Можно предположить, что дефицит положительных эмоциональных контактов дошкольника с задержкой психического развития со взрослыми и сверстниками, их ущербность не могут не затруднять или не искажать его личностное становление. Такие

выводы основаны и на теории привязанности, теории социо-эмоционального развития, являющейся одной из самых влиятельных во второй половине XX века, разработанной Дж. Боулби, британским аналитиком, работающим с маленькими детьми.

Исторически она возникла как вариант теории объектных отношений, основывающихся на взглядах З. Фрейда, который утверждал, что привязанность к матери является краеугольным камнем в личности человека. Дж. Боулби считал привязанность младенца ко взрослому первичной, врожденной поведенческой системой, обеспечивающей благополучное психоэмоциональное развитие. В случаях нарушения привязанности к матери у ребенка наблюдаются противоречивые эмоциональные реакции, затрудняющие эффективное взаимодействие с окружающей средой. Это выражается в тревожности, плаксивости, страхах, гиперактивности, выплесках агрессии или, наоборот, в подавленности. Эти эмоциональные реакции могут повлиять и на развитие познавательных способностей ребенка и его интеллекта в целом.

Проективные методики дают богатый материал для изучения особенностей психической жизни ребенка. Особенно информативны рисуночные методы в психодиагностике. В. М. Бехтерев в 1910 году впервые обратил внимание на значение изучения детских рисунков в оценке динамики развития ребенка, в первую очередь психического.

Л. С. Выготский писал:

«Очевидно, творческие силы ребенка сосредотачиваются на рисовании не случайно, но потому, что именно рисование предоставляет ребенку этого возраста возможность наиболее легко выразить то, что им владеет» (1967, с. 38).

Свободное рисование, которым занимаются практически все дети дошкольного возраста, не требует значительных умственных усилий, произвольности действий, следовательно, доступно и доставляет удовольствие и детям с недостатками в развитии. Исследователям детский рисунок позволяет заглянуть во внутренний мир ребенка с помощью механизма проекции.

Научно-практические работы по изобразительной деятельности детей говорят о значительных отличиях этой деятельности у детей с отклонениями в развитии от их нормативно развивающихся сверстников (В. С. Мухина, О. П. Гаврилушкина, Е. А. Екжанова, Е. С. Слепович и др.).

Многие исследования показывают, что особенности графических изображений в определенной мере коррелируют с уровнем умственного развития детей. На этой основе рисуночные методики используются в психологической диагностике (К. Ма-ховер (1949);

О. П. Гаврилушкина (1976); В. С. Мухина (1981); Е. С. Романова, С. Ф. Потемкина (1992); А. Л. Венгер (2003).

Многолетний опыт работы с методикой «Рисунок человека» таких известных зарубежных исследователей, как К. Маховер, Дж. Дилео и других, показал, что результаты методики зависят от умственного возраста ребенка. Отсутствие соответствия принятому диапазону изображений свидетельствует также о внутренней неврологической дисфункции или о внешних неблагоприятных факторах, влияющих на эмоциональную жизнь ребенка. В обоих случаях основной проблемой является искаженная концепция тела (К. Маховер, 1996). Некоторые зарубежные исследователи, специализирующиеся на детских эмоциональных расстройствах, утверждают, что спонтанные рисунки могут быть использованы в обнаружении происхождения этого расстройства (Дж. Дилео, 2002).

Возникает вопрос, не проявляются ли у детей с задержкой психического развития в рисунке оба описываемых фактора: неврологическая дисфункция и неблагоприятные внешние, социальные условия воспитания. Полагаем, что отграничить это возможно, сравнив рисунки детей с задержкой развития с рисунками их нормативно развивающихся сверстников.

Нами изучались рисунки детей 6-7-летнего возраста, полученные в результате выполнения теста «Рисунок человека». Было исследовано по 30 рисунков дошкольников обеих групп.

Дети рисовали на бумаге формата А4 простым карандашом. Им давалась такая инструкция: «Нарисуй, пожалуйста, человека». Если ребенок затруднялся, исследователь его подбадривал, предлагал вспомнить, из чего состоит человек, спрашивал, с чего ребенок хочет начать рисовать человека. После рисования с ребенком проводилась беседа, в которой уточнялось, кого он нарисовал, какого пола этот человек, сколько ему лет. Ни один ребенок не отказался от рисования.

Анализ «Рисунка человека» проводился нами по следующим показателям:

- 1) размер изображенной (или нарисованной) фигуры человека;
- 2) соответствие пола изображенного человека полу ребенка;
- 3) эмоциональная выразительность рисунка.

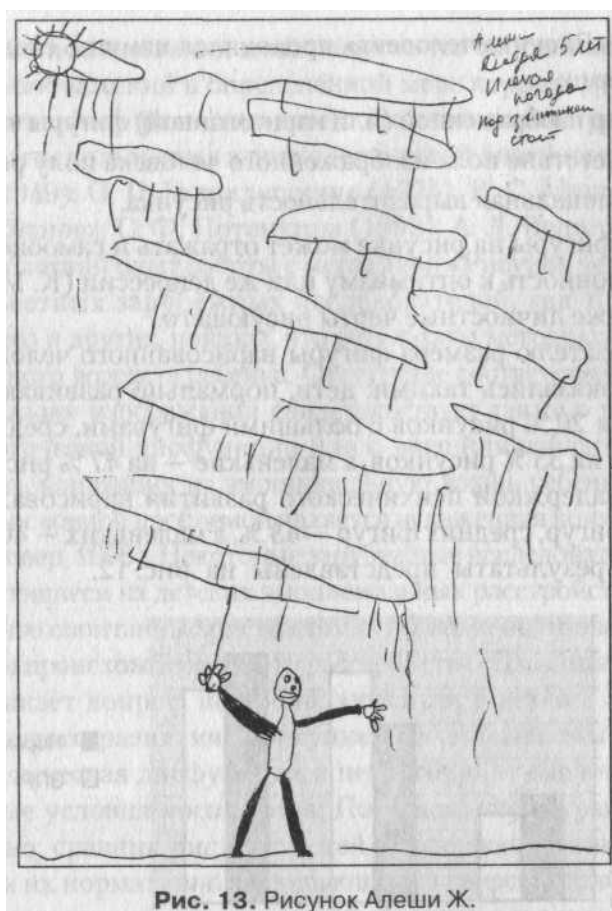
Размер фигуры на рисунке может отражать и самооценку автора, и склонность к оптимизму или же депрессии (К. Маховер, 1996), и даже личностные черты рисующего.

По показателю размера фигуры нарисованного человека результаты оказались такими: дети, нормально развивающиеся, нарисовали 20 % рисунков с большими фигурами, средние фигуры были на 33 % рисунков, а маленькие — на 47 % рисунков.

Дети с задержкой психического развития нарисовали 17 % больших фигур, средних фигур - 43 %, а маленьких - 40 %. Полученные результаты представлены на рис. 12.



По показателю «Размер нарисованной фигуры человека» статистически значимых различий не обнаружилось. Почти у половины детей обеих групп изображение человека было маленьким. Оно занимало 1/3 часть листа или меньше. Как отмечалось ранее, такое изображение фигур может говорить о тревоге, эмоциональной зависимости, чувстве дискомфорта и скованности, о чувстве собственной малоценности и незначительности. В качестве примера приведем рисунок Алеши Ж. (рис. 13).

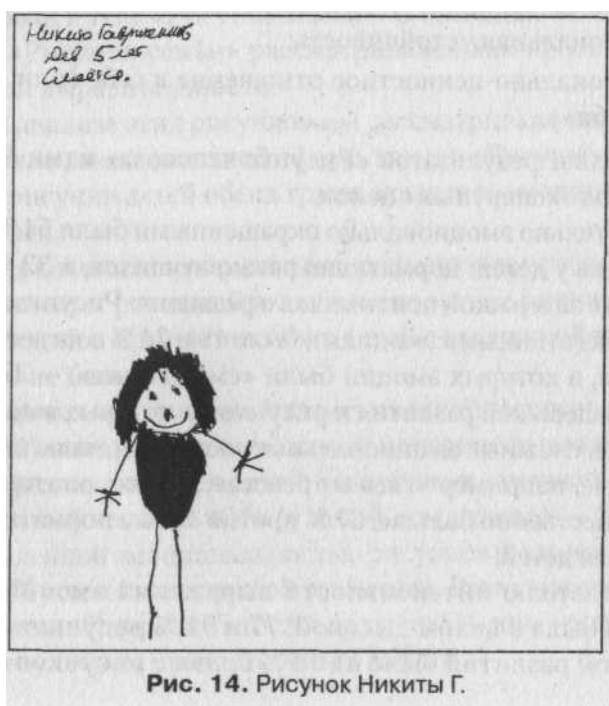


Алеша Ж. — нормально развивающийся мальчик, возраст 6 лет. По его объяснению, он нарисовал мальчика 5 лет (возраст меньше, чем возраст автора рисунка), который стоит под зонтиком. Льет дождь. Маленький размер изображенного человека, штрихи,

изображающие дождь, льющийся из туч, подтверждают жалобы воспитателей и родителей на то, что мальчик часто подвержен плохому настроению, вспыльчив и раздражителен. С тревожным сюжетом рисунка вступают в противоречие широко расставленные ноги человека и надежность самой опоры, которая состоит из крошечных ступней и линии земли. Поднятые руки и выделенные пальцы говорят о подавленной агрессии. Выплеск моторного напряжения виден в сильной штриховке в области рук и ног фигуры человека, в целом в рисунке. Надежду на лучшее вызывает солнышко, проглядывающее из-за туч, и защита от дождя в виде зонтика.

В большинстве случаев дети рисуют человека своего же пола. Если ребенок нарисовал человека противоположного пола, это может означать, что ребенок идентифицирует себя с наиболее значимым взрослым другого пола (например, мальчик рисует женскую фигуру, находясь всецело под влиянием матери).

По соответствию пола ребенка той фигуре, которую он изобразил, результаты нашего исследования таковы: не совпал пол у четырех детей из нормативной группы и у двух детей из группы задержки психического развития. Различия по  $\chi^2$ -критерию Стьюдента статистически не значимы. Например, рисунок Никиты Г. (рис. 14).



Никита Г. — мальчик 6 лет 7 месяцев с диагнозом «задержка психического развития». Он нарисовал девочку пяти лет. Фигура располагается в левой нижней части листа, небольшого размера. Моторное напряжение рисующего проявилось в штриховке всего тела человека. Ноги тонкие, без ступней вызывают ощущение физической недостаточности. На самом деле Никита отстает в физическом развитии, имеет слабое

здоровье, часто болеет. Однако, по описанию рисунка самим Никитой, настроение у девочки хорошее, она смеется.

При оценке «Рисунка человека» с точки зрения эмоциональной выразительности мы выделили несколько характеристик эмоциональной сферы:

- ◆ полярность эмоций (положительная или отрицательная);
- ◆ модальность (какая именно эмоция);
- ◆ сила, или интенсивность, чувства;
- ◆ сложность эмоции;
- ◆ эмоциональная устойчивость;
- ◆ эмоционально-ценностное отношение к себе (или «принятие себя»).

При анализе результатов «Рисунка человека» нами был применен метод экспертных оценок.

Положительно эмоционально окрашенными были 54 % рисунков человека у детей, нормативно развивающихся, и 33 % у дошкольников с задержкой психического развития. Рисунков с выраженными негативными эмоциями было 19 и 24 % соответственно, и рисунков, в которых эмоции были «смешанные», — 27 и 43 %. У детей с задержкой развития и рисунков, в которых выражались смешанные, сложные эмоциональные состояния, чаще негативно окрашенные, например «гнев и тревога», и ярко негативных рисунков существенно больше: 67 % против 46 % у нормативно развивающихся детей.

По показателю интенсивности выражения эмоций оценка экспертов была в целом высокой: 77 и 91 % рисунков. У детей с задержкой развития было на 14 % больше рисунков с интенсивно выраженными эмоциями, что может говорить о снижении контроля «ума» над чувствами. Эмоции были сложными в рисунках у 88 и 85 % детей. По показателю «принятия себя» различий между двумя группами детей не выявлено.

Анализ результатов методики «Рисунок человека» говорит о том, что у детей обеих групп существуют сходные психологические особенности и проблемы в эмоционально-личностной сфере. Однако у детей с задержкой психического развития эмоции в рисунках часто «перехлестывают» через край, как бы давая нам понять, что эти дети остро чувствуют свои проблемы, не используя такие защитные механизмы, как, например, рационализация, не имея возможности адекватно выразить себя с помощью речи. Испытывая проблемы и в сфере общения, эти дети также не могут наладить отношения со значимыми взрослыми в их социальной жизни.

Для оценки проявлений эмоций и чувств детей нами был использован и тест «Рисунок семьи». С помощью экспертных оценок и «Рисунок семьи» рассматривался как проекция эмоциональной выразительности.

При анализе этих рисунков мы рассматривали такие же характеристики эмоциональной сферы, как и в «Рисунке человека».

Все рисунки детей обеих групп оказались эмоционально окрашенными.

По сравнению с нормативно развивающимися сверстниками значимых различий в интенсивности, сложности выражения эмоций и принятии себя у детей с задержкой развития выявлено не было.

Различия на границе статистической достоверности (при  $P = 0,95$ ) выявились в выражении полярности эмоций. У нормативно развивающихся детей позитивных рисунков было почти в два раза больше — 46 % (у детей с задержкой — 21 %), а с неопределенной эмоциональностью рисунков было всего 28 % (против 62 % у детей с задержкой развития). Различия с применением  $\chi^2$ -критерия Стьюдента достоверны на 5%-ном уровне значимости. Результаты представлены в табл. 8.

Таблица 8

**Сравнительные результаты по эмоциональности «Рисунка семьи» (в процентах)**

Дети	Полярность эмоций			Интенсивность выраженности эмоций			Сложность эмоций		Принятие себя		
	позитивная	негативная	смешанная	да	нет	смешанные	простые	сложные	да	нет	смешанное
Нормативно развивающиеся	46	25	28	86	—	14	10	90	41	41	17
С задержкой психического развития	21	17	62	83	4	12	13	87	33	38	29
$P$	~*	—	~*	—	—	—	—	—	—	—	—

«~\*» — различия приближаются к достоверности на 5%-ном уровне значимости;  
«—» — различия достоверны на 5%-ном уровне значимости.

Модальность эмоций, которые выражали дети обеих групп, была очень разнообразна. От уверенности, надежды, радости, чувства общности, сплоченности, близости, размеренности, спокойствия, доверия, умиротворенности, удовлетворения, активности, напора до смущения, сомнения, пассивности, связанности, тревоги, одиночества, равнодушия, отчужденности, разобщенности, грусти, незащищенности, неопределенности, беспомощности, бессилия, усталости, недоверия, настороженности, изолированности, замкнутости, опустошенности, напряжения, негативизма, страха, угрозы, агрессии, злости, гнева.

Средствами, которыми пользовались дети, были не просто карандаш и бумага. Об эмоциональном фоне рисунка говорили характер линий (толстые, тонкие), нажим,



штриховка, цвет, пятна, ритм. Взаимное расположение персонажей на листе бумаги, их размер, детали и прорисовка играли большую роль. Исполнение могло быть примитивным, или же это был целый сюжет.

Некоторые рисунки по характеру штрихов и линий отличались очень уверенным исполнением.

Итак, в нашем исследовании выявились определенные различия в эмоциональной сфере сравниваемых групп детей. Статистические различия выявились по показателю «размер фигур»: у детей с задержкой развития значительно преобладают большие фигуры. Это свидетельствует об избытке энергии, завышенной самооценке, а также об органической недостаточности рисующих и подтверждает результаты описанных выше исследований.

Особо следует подчеркнуть, что сибсы играют более важную поддерживающую роль в эмоциональной жизни дошкольника с задержкой психического развития, чем у его нормативно развивающегося сверстника.

Это отразилось в следующих показателях:

- ◆ дети с задержкой развития достоверно чаще рисуют себя рядом с братьями и сестрами в «Рисунке семьи»;
- ◆ именно фигуры братьев и сестер дошкольники с задержкой развития достоверно чаще рисуют в первую очередь.

По «Рисунку семьи» достоверные различия выявились в позитивном знаке рисунка. У нормативно развивающихся детей почти в два раза больше позитивно окрашенных рисунков.

В то же время количество «смешанных» рисунков, где эксперты затруднялись однозначно определить знак эмоциональности, более чем в два раза превышало у детей с задержкой развития в сравнении с рисунками их нормально развивающихся сверстников.

У обеих групп детей имеются сходные психологические особенности эмоциональной сферы, определяемые возрастными закономерностями их развития и личной историей жизни каждого ребенка. Однако детям с задержкой психического развития свойственны меньшая устойчивость эмоциональных состояний, их высокая лабильность связана с недостатками их регуляторной сферы.

Существенным мы считаем тот факт, что недостатки эмоциональной сферы, обнаруживаемые в изобразительной деятельности дошкольников с задержкой развития, оказываются незначительными. Эти дети понятно выражают свое эмоциональное состояние через рисунки. Анализируя их, можно с большой долей вероятности выявить особенности сферы общения и взаимоотношения, складывающиеся в семьях.

Значимым результатом этого исследования можно считать выявление сохранных характеристик эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития, таких как способность отражать в рисунках то, как они чувствуют и воспринимают себя и свое место в окружающем мире, что позволяет говорить нам о необходимости их использования при построении коррекционно-развивающей работы с детьми и их семьями.

### Представления младших школьников о внутрисемейных отношениях

Для выявления того, как характеризуют общение в родительской семье младшие школьники, также была использована методика «Рисунок семьи». Процедура эксперимента, параметры анализа рисунка и их интерпретации предложены А. И. Захаровым и Г. Хоментаскасасом.

В исследовании участвовали 35 младших школьников с диагнозом «задержка психического развития». Среди них 23 ученика классов для детей с задержкой психического развития и 12 учеников специальной школы-интерната для этих учеников. Все дети являлись на момент проведения эксперимента учащимися третьего класса. Экспериментальные задания выполняли также 20 успевающих учеников третьих классов общеобразовательной школы. Состав семей испытуемых представлен в табл. 9.

Рисунок семьи сравнивался с составом реальной семьи ребенка. При анализе содержания и композиции рисунка учитывались соответствие реальной семье, уменьшение состава семьи или его увеличение, полная замена состава реальной семьи, отсутствие на рисунке людей, изображение на рисунке животных, насекомых.

Таблица 9  
Семейный статус учащихся,  
принимавших участие в эксперименте

Испытуемые	Количество	Семейный статус						
		Полная семья				Неполная семья		
		всего	благополучная		неблагополучная			
	абсол.		%	абсол.	%	абсол.	%	
Нормально развивающиеся <sup>1</sup>	20	15	13	65,0	2	10,0	5	25,5
Дети с задержкой психического развития: — обучающиеся в классах VII вида <sup>2</sup>	23	19	13	56,5	6	26,1	4	17,4
— обучающиеся в школе-интернате <sup>3</sup> VII вида	12	9	4	33,3	5	41,7	3	25,0



Рис. 15. Изображение реальной семьи

Таблица 10  
Изображение семьи в «Рисунке семьи»  
(в процентах к количеству рисунков)

Испытуемые	Реальная семья	Уменьшение состава семьи. Исключение					Увеличение состава семьи. Дополнение				Полная замена	Отсутствие людей	Изображение животных
		себя	матери	отца	сиссов	прародителей	матерью	отцом	сиссами	прародителями			
Нормально развивающиеся дети	25,0	55,0	10,0	10,0	5,0	25,0	5,0	5,0	5,0	—	—	—	20,0
Дети с ЗПР: — обучающиеся в классах VII вида общеобразовательной школы	26,1	52,2	17,4	4,3	13,0	—	—	4,3	8,7	4,3	—	—	17,4
— в школе-интернате VII вида	16,7	50,0	33,0	25,0	16,7	8,0	8,0	16,7	16,7	25,0	8,0	16,7	25,0



**Рис. 16.** Рисунок Гриши Б., ученика третьего класса для детей с задержкой психического развития общеобразовательной школы

- Кто живет в семье?
- Я, папа, мама, сестра.
- Кто тут нарисован?
- Мама, сестра, папа, я.
- Где вы находитесь?
- На улице.
- Что делаете?
- Гуляем.
- Кто предложил гулять?
- Мама.
- Вам весело или скучно?
- Весело.
- Почему?
- Потому что на улице хорошо.
- Кто самый счастливый? -Я.
- Почему?
- Потому что я в школе учусь и хорошо учусь.
- Кто самый несчастный?
- Сестра.
- Почему?
- Потому что ей не дают, что она хочет.

Эта беседа выражает общий мажорный тонус ребенка. Эмоциональное состояние мальчика обусловлено, по его мнению, тем, что все члены семьи находятся вместе. А

наибольшее удовлетворение ребенка вызывают его учебные успехи. Мальчик сочувствует своей сестре. Вместе с тем в беседе проявляются его инфантильные черты: десятилетний школьник считает несчастной свою сестру, не осознавая, что ограничения младенца необходимы для его же блага.

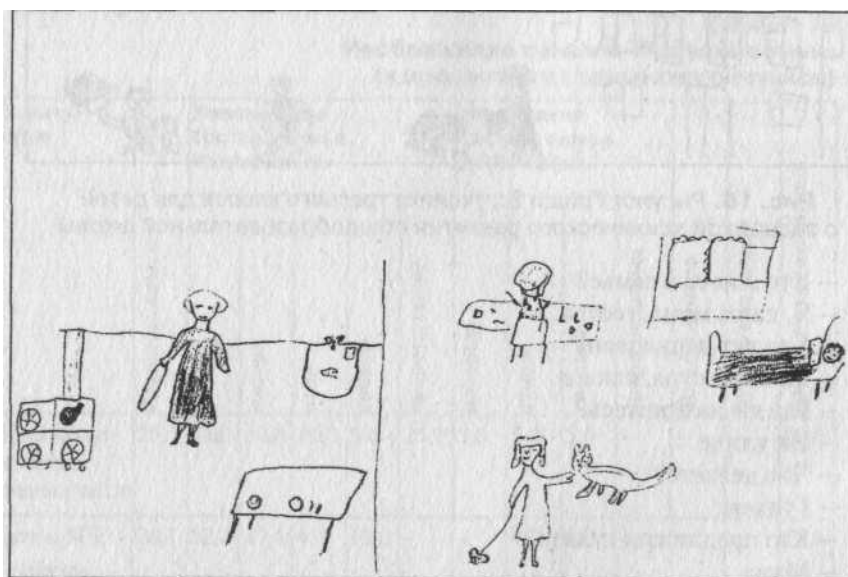


Рис. 17. Рисунок Юли Р., ученицы третьего класса для детей с задержкой психического развития общеобразовательной школы

Еще одна протокольная запись — беседа с Юлей Р.

— Кто живет в семье?

— Папа, мама, бабушка и я.

— Кто тут нарисован?

— Мама вешает белье. Папа готовится к работе. Я играю с кошкой. Бабушка лежит в постели, читает.

— Весело вам или скучно?

— Нескучно.

— Кто самый счастливый?

— Все, наверное.

— Почему?

— Пока неприятного не было. Пока всем хорошо.

— Кто самый несчастный?

— Никто.

— Почему?

— Бывают какие-нибудь неприятности: кот разбил у бабушки вазу. Но это ничего.

— Кого нарисуешь вместо кота?

— Не знаю.

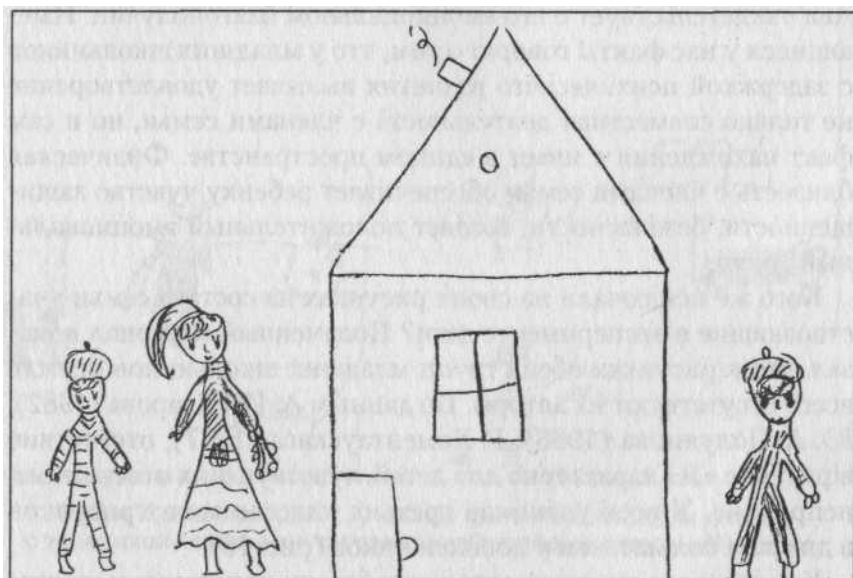
Полученный материал подтвердил мнение многих исследователей детского рисунка, что изображение ребенком реальной семьи свидетельствует о его эмоциональном благополучии. Имеющиеся у нас факты говорят о том, что у младших школьников с задержкой психического развития вызывает удовлетворение не только совместная деятельность с членами семьи, но и сам факт нахождения с ними в едином пространстве. Физическая близость с членами семьи обеспечивает ребенку чувство защищенности, безопасности, создает положительный эмоциональный тонус.

Кого же исключали на своих рисунках из состава семьи участвовавшие в эксперименте дети? Полученный материал показал, что в рисунках обеих групп младших школьников прежде всего отсутствуют их авторы. Поданным А. И. Захарова (1982), Ю. А. Полуянова (1988), Г. Хоментаскаса (1987), отсутствие в рисунке «Я» характерно для детей, чувствующих отвержение, неприятие. У всех учеников третьих классов таких рисунков в два раза больше, чем у дошкольников (рис. 18).

Как показала экспериментальная беседа, некоторые младшие школьники, отстающие, в развитии, охотно мотивировали свои рисунки, другие — не объясняли, почему они исключали себя из рисунка семьи.

Проиллюстрируем сказанное протоколом беседы с Мариной Е., девочкой, которая развивается в полной неблагополучной семье. Из своего рисунка она исключила себя и свою сестру, но ввела в него двоюродного брата (рис. 19).





**Рис. 19.** Рисунок Марины Е., ученицы третьего класса для детей с задержкой психического развития общеобразовательной школы

- Брат двоюродный, мама, папа.
- Где ты и сестра?
- Мы дома, а они на улице.
- Почему с ними не пошли?
- Не знаю.
- Им весело или скучно?
- Весело.
- Почему?
- Потому что они смеются и играют.
- Кто самый счастливый?
- Мама.
- Почему?
- Потому что она добрая.
- Кто самый несчастный?
- Папа.
- Почему?
- Потому что он злой.

С точки зрения исследуемой проблемы, на рисунке и в ответах ребенка обращают на себя внимание следующие моменты.

Рисунок выполнен монохромно — в черном цвете.

Девочка разграничила пространство «обитания»: она с сестрой находится в доме, а родители — вне него (дом нарисован в первую очередь). Фигуры матери и отца удалены друг от друга — по разные стороны дома. Таким образом, композиция рисунка отражает

разобщенность семьи, но она не распалась: мать и отец рядом с домом, где находятся дети.

Эмоциональное отношение к собственному положению и состоянию родителей выразилось в том, как нарисованы предметы и фигуры. Дом изображен схематично, никак не декорирован. В центре — единственное наглухо закрытое окно, с толстым крестообразным переплетом рамы, и плотно закрытая дверь, деталью которой является ручка. Из трубы вьется слабая струйка дыма.

Принципиально иначе изображены фигуры матери и отца. Они нарисованы с большим количеством деталей и в достаточной мере декорированы, особенно фигура матери: одежда заштрихована в разных направлениях, эффектная прическа, украшение на поясе, в руках букет.

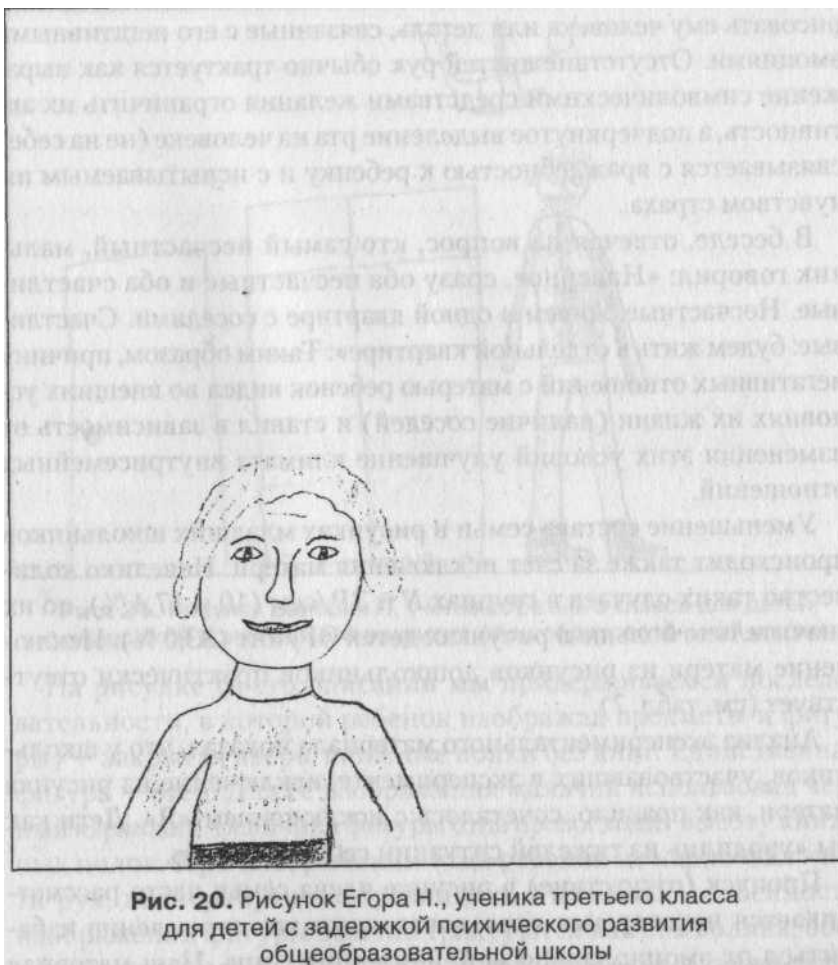
Рисунок и беседа создали довольно отчетливые представления об имеющемся у девочки образе родительской семьи. Семья разобщена, дети находились вне внимания родителей. В то время как папе и маме, по словам девочки, «весело, они смеются и играют», жизнь детей отличается замкнутостью и отсутствием красок. Однако ребенок не хочет принимать участие в веселой жизни своих родителей. Причину этого нежелания он не может (или не хочет) выразить вербально. При этом для девочки значимы ее родители, дом, семья. Особой любовью пользуется мать. Ее она считает самой счастливой в семье. Объяснение этого, с точки зрения взрослого человека, воспринимается как неправильное: девочка заменяет анализ причин, обуславливающих благоприятное состояние человека, характеристикой его личностных качеств — «она добрая». Однако, с точки зрения ребенка, такие человеческие качества, как доброта или злость, определяют его эмоциональное состояние: мать счастливая, так как добрая, а отец несчастливый, потому что злой.

Как отмечалось выше, не все младшие школьники, отстающие в развитии, отвечали на вопросы, включенные в экспериментальную беседу. Но рисунок семьи и комментарии к нему неизменно свидетельствовали о том, что наличие пространства, общего для членов родительской семьи и для ребенка, обуславливает эмоциональную комфортность его жизни. И наоборот, отсутствие возможности находиться в едином пространстве с родителями отражает утерю уверенности детей в их значимости для родителей.

Так, Егор Н. (ребенок из неполной неблагополучной семьи) исключил себя из рисунка семьи, запечатлев одну мать (рис. 20). В беседе мальчик объяснил, что его нет на рисунке, так как он гуляет. На вопросы о том, весело или скучно маме, кто самый счастливый в их семье, ребенок отвечает: «Не знаю». Рисунок мальчика отличают следующие особенности: у матери отсутствуют руки (при большом количестве деталей



лица), на лице резко выделяется рот, пояс окрашен в тот же цвет, что и рот (красный цвет нанесен поверх синего, которым раскрашена блузка).



В процессе рисования у Егора, почти у единственного из всех наших испытуемых, отмечались длительные паузы: 24 с перед рисованием рта и 50 с перед рисованием туловища (по методике эксперимента в протокол заносятся паузы свыше 15 с). Значительные паузы перед рисованием определенных деталей (или членов семьи) обычно обусловлены конфликтными отношениями и являются проявлением внутреннего диссонанса. На бессознательном (или сознательном) уровне ребенок как бы решает - рисовать ему человека или деталь, связанные с его негативными эмоциями. Отсутствие кистей рук обычно трактуется как выражение символическими средствами желания ограничить их активность, а подчеркнутое выделение рта на человеке (не на себе) связывается с враждебностью к ребенку и с испытываемым им чувством страха.

В беседе, отвечая на вопрос, кто самый несчастный, мальчик говорил: «Наверное, сразу оба несчастные и оба счастливые. Несчастные: живем в одной квартире с соседями. Счастливые: будем жить в отдельной квартире». Таким образом, причину негативных отношений с матерью ребенок видел во внешних условиях их жизни (наличие соседей) и

ставил в зависимость от изменения этих условий улучшение климата внутрисемейных отношений.

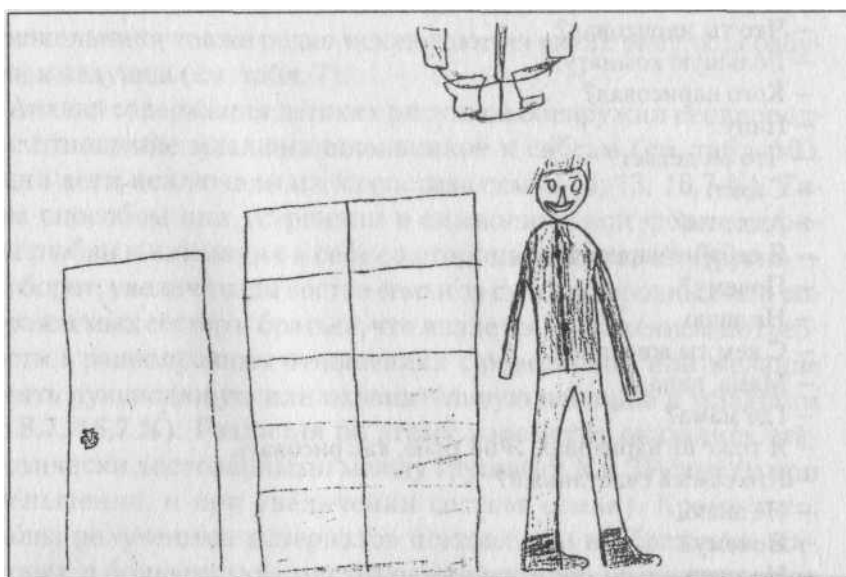
Уменьшение состава семьи в рисунках младших школьников происходит также за счет исключения матери. Невелико количество таких случаев в группах *N* и ЗР/сем (10 и 17,4 %), но их значительно больше в рисунках детей ЗР/инт (33,0 %). Исключение матери из рисунков дошкольников практически отсутствует (см. табл. 7).

Анализ экспериментального материала показал, что у школьников, участвовавших в эксперименте, исключение из рисунка матери, как правило, сочеталось с исключением «Я». Дети как бы «уводили» из тяжелой ситуации себя с матерью.

Пропуск (отсутствие) в рисунке члена семьи часто рассматривается некоторыми исследователями как стремление избавиться от эмоционально неприемлемого лица. Наш материал показал, что такая трактовка указанного показателя рисунка не является столь однозначной.

Демонстративен в этом отношении рисунок Валерия Г., ученика коррекционного класса VII вида общеобразовательной школы (рис. 21).

У мальчика полная неблагополучная семья: родители — инженерно-технические работники, по складу характера оба родителя скандалисты, отец часто бьет сына.



**Рис. 21.** Рисунок Валерия Г., ученика третьего класса для детей с задержкой психического развития общеобразовательной школы

На рисунке (в его описании мы придерживаемся последовательности, в которой ребенок изображал предметы и фигуры) — закрытая дверь, книжные полки без книг. Единственная фигура — отец. Для ее изображения мальчик использовал черный карандаш. Величина фигуры отца превосходит высоту книжных полок. При изображении отца ребенок не нарисовал кисти рук, подчеркнуто изобразил рот. Указанные особенности изображения фигуры обычно трактуются как символика, обозначающая доминирование

значимого субъекта, а также страх перед физическим наказанием, желание оградить себя от него. Отсутствие на рисунке автора и матери можно трактовать как желание ребенка уйти из травмирующей его ситуации, но уйти не одному, а с матерью, оставив самую значительную в семье фигуру — отца.

Беседа не обогатила наши знания о межличностных семейных отношениях мальчика, так как он, очевидно, не хотел что-либо рассказывать о них.

— Что ты нарисовал?

— Большую комнату.

— Кого нарисовал?

— Папу.

— Что он делает?

— Стоит.

— А где ты?

— Я себя не нарисовал.

— Почему?

— Не знаю.

— С кем ты живешь?

— Мама, папа, я.

— Где мама?

— Я тоже не нарисовал. Я не знаю, как рисовать.

— Кто самый счастливый?

— Не знаю.

— Почему?

— Не знаю.

— Кто несчастный?

— Все счастливы.

— Почему?

— Богатые немножко.

Таким образом, именно в рисунке отразились субъективная оценка ребенком своей семьи и его отношения к другим ее членам. В то время как вербально он не выразил никаких оценочных суждений.

В рисунках групп *N* и ЗР/сем относительно невелико число случаев исключения отца из состава семьи. Однако их значимо больше в рисунках школьников, в течение недели оторванных от семьи, — ЗР/инт: 10,0; 4,3; 25,0 % (см. табл. 10). В рисунках дошкольников исключение отца отсутствует (см. табл. 7).

Ни один ребенок с задержкой психического развития, обучающийся в специальных классах массовых школ, не исключил из рисунка семьи своих прародителей. Более того, животные на рисунках этих детей иногда символизируют бабушек и дедушек, живущих отдельно от родительской семьи ребенка. В рисунках испытуемых ЗР/инт, в отличие от *N*, также невелико количество случаев уменьшения состава семьи за счет прародителей (см. табл. 9).

Дошкольники также редко исключают из своих рисунков бабушек и дедушек (см. табл. 7).

Анализ содержания детских рисунков обнаружил неоднородное отношение младших школьников к сибсам (см. табл. 10). Одни дети исключали их из состава семьи (5; 13; 16,7 %). Таким способом они устраняли в символической форме дефицит любви и внимания к себе со стороны родителей. Другие — наоборот, увеличивали состав семьи за счет двоюродных или воображаемых сестер и братьев, что является выражением потребности в равноправных отношениях с ровесником или желание занять руководящую или охранительную позицию к младшим (5; 8,7; 16,7 %). Различия по этому параметру оказались статистически достоверными между группами *N* и ЗР/инт (и при уменьшении, и при увеличении состава семьи). Кроме того, анализ полученных материалов показал, что изображения животных в большинстве рисунков нормативно развивающихся детей символизируют сестер и братьев, не существующих в реальной семье. Школьники группы ЗР/инт в качестве заместителей животных на своих рисунках называют не только братьев и сестер, но и друзей. Уменьшение состава семьи за счет реально имеющих братьев и сестер выявлено в рисунках лишь нормативно развивающихся дошкольников (рис. 22).



Анализ экспериментальных данных, связанных с расширением состава семьи, показал, что ни в одном рисунке здоровых школьников не отмечается увеличение ее состава за счет введения бабушки или дедушки. Такое дополнение характеризует многие рисунки отстающих в развитии детей. При этом фигуры бабушек чаще встречаются в рисунках детей группы ЗР/инт (0; 4,3; 25,0 %) (см. табл. 10). Различия между группами

ЗР/сем и ЗР/инт статистически достоверны. В рисунках дошкольников невелико расширение состава семьи указанными дополнениями.

Сопоставление содержания детских рисунков с характеристикой реальных семей учащихся показало, что фигуру матери вводят в рисунок дети, живущие без нее в связи с тем, что по тем или иным причинам мать находится в длительном отъезде. Подобные дополнения отсутствуют в рисунках дошкольников.

Фигурой отца, реально находящегося вне семьи, дополняют рисунок, в основном, дети, живущие в интернате (5,0; 4,3; 16,7 %). Различия статистически достоверны между двумя группами школьников с задержкой психического развития. Изображение отца дополняет состав реальной семьи только в нескольких рисунках дошкольников с задержкой развития (см. табл. 7).

Крайние варианты искажения состава семьи — отсутствие изображения людей или полная замена членов реальной семьи лицами, в ней не живущими, — немногочисленны и представлены лишь в рисунках детей, живущих в интернате. В рисунках дошкольников полностью отсутствуют эти варианты искажения состава семьи (см. табл. 7, 10). Полученный нами экспериментальный материал подтвердил мнение психологов, использовавших методику «Рисунок семьи» (А. И. Захаров, Ю. А. Полуянов, А. С. Спиваковская, Г. Хоментаскас и др.), о том, что отсутствие на рисунке людей или полная замена членов реальной семьи свидетельствует о травмирующих переживаниях, связанных с семьей, о высоком уровне тревожности, чувстве отверженности, покинутости. В качестве иллюстрации сказанного приведем рисунки и протоколы бесед с Сашей И. и Евгением Б., учениками школы-интерната для детей с задержкой психического развития.

Учитель и воспитатель класса школы-интерната, где учится Саша И., характеризовали его семью как неполную неблагополучную.

Сашиной маме 29 лет, она инженер проектного института. После развода с отцом Саши была замужем еще два раза. В настоящее время живет вдвоем с сыном. Его жизнью интересуется формально. Отец ребенка живет в другом городе.

Сначала мальчик нарисовал тумбу с телевизором, затем кровать, шкаф, люстру (рис. 23). Кроме отсутствия людей в рисунке мальчика обращают на себя внимание отсутствие окна и двери (на большинстве детских рисунков, где изображена комната, имеются эти части помещения) и замкнутость пространства предметами. Мальчик следующим образом комментирует свой рисунок.

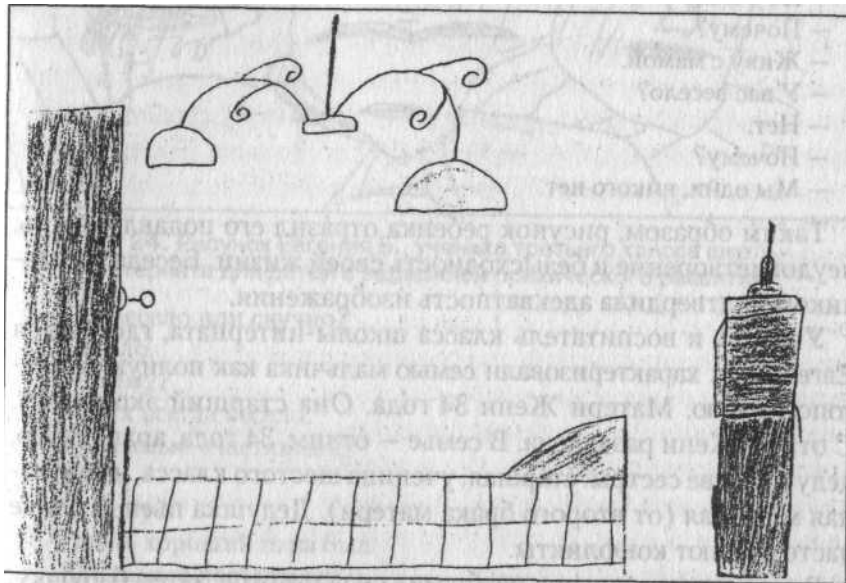


Рис. 23. Рисунок Саши И., ученика третьего класса школы-интерната для детей с задержкой психического развития

- Что ты нарисовал?
- Комнату.
- А что я просил тебя нарисовать?
- Семью.
- Где находится семья?
- На работе.
- Назови членов семьи.
- Мама, папа, дедушка, бабушка. Папа с бабушкой в другом городе.
- Где ты?
- В интернате.
- Кто самый счастливый в вашей семье?
- Денис — мой дядя.
- Почему?
- Потому что живет подальше от нас. У него есть своя семья.
- Кто самый несчастный?
- Бабушка. Она одна, друзей мало.
- А ты счастливый?
- Не очень.
- Почему?
- Живу с мамой.
- У вас весело? -Нет.
- Почему?
- Мы одни, никого нет.

Таким образом, рисунок ребенка отразил его подавленность, неудовлетворение и безысходность своей жизни. Беседа с мальчиком подтвердила адекватность изображения.

Учитель и воспитатель класса школы-интерната, где учится Евгений Б., характеризовали семью мальчика как полную неблагополучную. Матери Жени 34 года. Она старший экономист. С отцом Жени разведена. В семье — отчим, 34 года, архитектор, бабушка, две сестры: старшая, ученица шестого класса, и годовалая младшая (от второго брака матери). Дедушка пьет. В семье часто бывают конфликты.

Рисуя семью, мальчик изобразил сначала отца, затем бабушку, дверь, напольную дорожку, собаку, цветы, лампу, то есть практически полностью заменил реальную семью на другую (рис. 24).

В беседе он пояснил:

— Нарисовал бывшего папу и бабушку. Это портрет.

— Где они находятся?

— В комнате.

— Что делают?

— Бабушка приглашает в дом.

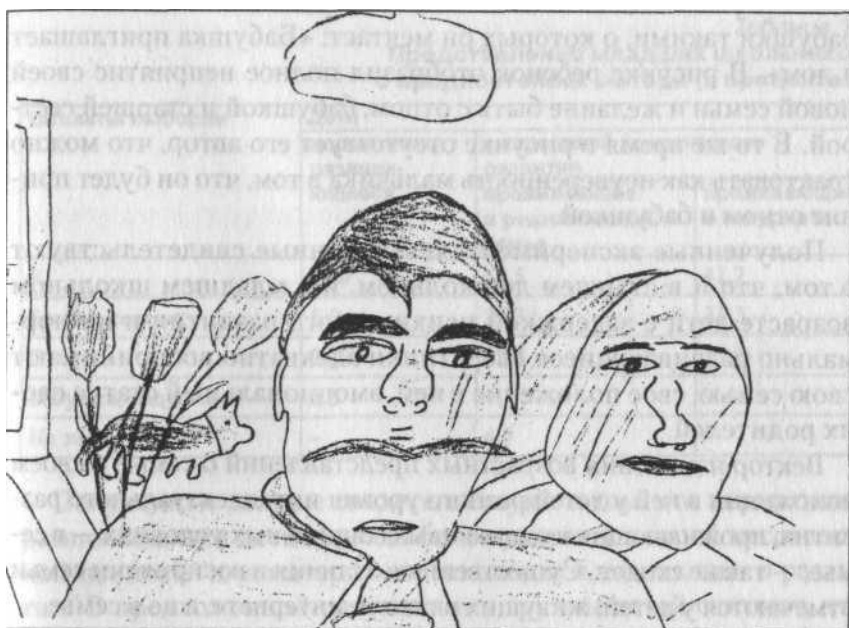


Рис. 24. Рисунок Евгения Б., ученика третьего класса школы-интерната для детей с задержкой психического развития

— Им весело или скучно?

— Весело.

— Почему?

— У них всегда весело.

— Кто самый счастливый?

— Мама.

- Почему?
- Очень хороший папа был.
- Кто самый несчастный?
- Папа.
- Почему?
- Авария была. Он годик сидел (в тюрьме).
- Если вместо собаки нарисовать человека, то кто это?
- Старшая сестра Нина.

Беседа показала, что ребенок, понимая реальное состояние отца («самый несчастный папа»), идеализирует эмоциональную обстановку в его доме (там всегда весело) и представляет действия бабушки такими, о которых он мечтает: «Бабушка приглашает в дом». В рисунке ребенок отобразил полное неприятие своей новой семьи и желание быть с отцом, бабушкой и старшей сестрой. В то же время в рисунке отсутствует его автор, что можно трактовать как неуверенность мальчика в том, что он будет принят отцом и бабушкой.

Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о том, что и в старшем дошкольном, и в младшем школьном возрасте дети с задержкой психического развития и их нормально развивающиеся сверстники адекватно воспринимают свою семью, свое положение в ней, эмоциональный статус своих родителей.

Вектор изменения возрастных представлений о семье, о своем положении в ней у детей разного уровня интеллектуального развития, проживающих в одинаковых социальных условиях — в семье, — также сходен. Существенные отличия в восприятии семьи отмечаются у детей, живущих в школе-интернате, а не в семье.

#### **Оценка младшими школьниками эмоционального статуса членов семьи**

Как оценивают младшие школьники с задержкой психического развития отношение к себе самого значимого для них члена семьи — матери? От кого надеются получить эмоциональный отклик? Могут ли оценить эмоциональный статус всех членов семьи? Для того чтобы получить ответы на эти вопросы, испытуемым предлагалось дать решение двух проблемных ситуаций, ответить на два вопроса.

Первая проблемная ситуация, предложенная детям: *Представь себе, что у мамы есть два билета в цирк. Кого она возьмет с собой?*

В эксперименте принимали участие те же школьники, что и при выполнении задания проективной методики «Рисунок семьи» (см. табл. 9).

В табл. 11 представлены данные, отражающие распределение предположений детей о предпочитаемых выборах матери (исследование Д. Альраххала, 1992).



Таблица 11

## Представления младших школьников о предпочтениях матери (в процентах)

Объекты выборов	Дети		
	норм ативно развива- ющиеся	с задержкой психического развития	
		прожива ющие в родительской семье	прож ивающие в интернате
Я	65,0	45,5	41,7
Братья, сестры	5,0	27,3	33,3
Отец	25,0	22,7	25,0
Бабушка, дедушка	5,0	-	-
Не знаю	-	4,5	-

Полученные данные свидетельствуют о том, что нормативно развивающиеся дети гораздо более уверены в своей несомненной ценности для матери, чем школьники, отстающие в развитии. В предложенной ситуации все группы детей считают, что предпочтение матери может быть отдано и отцу. Однако большинство младших школьников уверены, что мать выберет именно их, а не отца.

Ответы детей с задержкой психического развития, в отличие от нормативно развивающихся школьников, свидетельствуют о понимании того, что их конкурентами во внимании, привязанности со стороны матери являются сибсы.

Предполагаемый выбор различно обосновывается детьми из разных исследуемых групп. Нормативно развивающиеся школьники говорят о том, что мама их любит, или о том, что совместные выходы во внешний мир — несомненное и принятое в семье дело. У детей с задержкой психического развития, постоянно живущих в родительской семье, крайне редко встречались категорические утверждения («Мама меня любит»). Чаще эти школьники обосновывают свое мнение указанием на родственные отношения («Я ее дочка», «Я ее сын», «Я ей родная»), констатируют уже имевшие место прецеденты («Она всегда меня берет») или обращают внимание на удовольствие, получаемое матерью от общения с собою («Ей весело со мной»).

Характер прогноза детей, живущих в интернате, можно назвать остаточным: ребенок просчитывает возможные житейские ситуации, в которых все члены семьи заняты («Брат в садике и папа на работе») и матери ничего не остается делать, как остановиться на нем свой выбор.

Для выяснения того, с кем младшие школьники предпочитают делить положительные эмоциональные впечатления, им предлагалась следующая ситуация: «Представь себе, что у тебя есть два билета в цирк. Кому ты предложишь идти в цирк вместе с собой?» Результаты предпочитаемых выборов детей, представлены в табл. 12.

**Таблица 12 Выбор партнеров для эмоционального общения (в процентах)**

Объекты выборов	Дети		
	норм активно развива- ющиеся	с задержкой психического развития	
		прожива ющие в родительской семье	прож ивающие в интернате
Мать	55,0	45,5	50,0
Отец	-	<b>9,1</b>	16,7
Братья, сестры	30,0	36,4	33,3
Бабушка, дедушка	5,0	-	-
Друзья	10,0	<b>4,5</b>	-
Не знаю	-	<b>4,5</b>	-

Имеющиеся данные подтверждают материалы, полученные в результате использования других методик, и свидетельствуют о том, что мама является наиболее желанным партнером эмоционального общения (Д. Альраххаль, 1992; Р. Д. Триггер, 1989 и др.).

Вслед за матерью референтной группой благоприятного общения для всех исследованных младших школьников являются их братья и сестры.

Полученные данные, касающиеся роли отца в межличностных отношениях младших школьников (отсутствие выборов у нормально развивающихся детей и их небольшое количество у детей с задержкой психического развития), совпадают с результатами других исследований. Так, А. И. Захаровым (1982) показано, что отец лично значим для нормативно развивающихся детей в 5, в 8 и в 13 лет.

В то же время необходимо отметить, что выбор отца как партнера привлекательного эмоционального общения у детей с задержкой психического развития, проживающих в интернате, происходит значительно чаще, чем у детей, постоянно живущих в семье.

Представляется значимым тот факт, что младшие школьники с задержкой психического развития не называют сверстников в качестве компаньонов эмоционального общения, в то время как это уже проявляется у обычных детей.

Для того чтобы ознакомиться со способностью младших школьников к оценке эмоционального положения членов семьи, им предлагались два вопроса крайних полярных модальностей: «Кого ты считаешь в семье самым счастливым? Кого ты считаешь в семье самым несчастным?» Полученные данные представлены в табл. 13.

Таблица 13

**Оценка младшими школьниками эмоционального статуса членов семьи (в процентах)**

Объекты	Дети					
	нормативно развивающиеся		С задержкой психического развития			
			проживающие в родительской семье		проживающие в интернате	
	счастл.	несчастл.	счастл.	несчастл.	счастл.	несчастл.
	л.	л.	л.	л.	л.	л.
Мать	35,0	-	31,8	9,1	41,8	-
Отец	5,0	-	9,1	2,8	8,3	25,1
Я	20,0	10,0	18,2	11	9,3	-8,
Сибсы	10,0	5,0	9,1	4,5	4,3	-8,
Прародители, родственники	10,0	25,0	4,5	-	16,6	3,3

Все	1	-	1	-	2	-
	5,0		8,2		5,0	
Никто		4	-	5	8	2
		5,0		0,0	,3	5,0
Животные	-	1	-	-		-
		0,0				
Не знаю	5	5,	9	4,	-	-
	,0	0	,1	5		

Прежде всего необходимо отметить, что поставленные вопросы оказались в зоне актуального сознания практически для всех детей, участвовавших в эксперименте: из 55 человек лишь трое не знали, что ответить на поставленные вопросы.

Самой счастливой младшие школьники считают маму. Несчастной воспринимали свою маму лишь два ребенка с задержкой психического развития, живущие в родительской семье.

Анализ суждений учащихся выявил как сходство, так и различие оснований, по которым дети разного уровня интеллектуального развития считают счастливой свою маму. Нормативно развивающиеся младшие школьники причину счастья матери объясняют через перечень ее личностных качеств («Потому что она добрая», «...веселая»), указания на помощь, оказываемую ребенку («Она со мной занимается»), на профессию матери («Мама счастливая. Она учительница»).

Дети с задержкой психического развития, постоянно живущие в родительской семье, как и нормативно развивающиеся школьники, мотивировали счастье матери ее привлекательными ее личностными качествами («добрая», «не грустит»), возрастом («она молодая еще»), успехами на работе («ей премию на работе дали»), а также семейными радостями («У нее есть семья», «Она родила ребеночка»).

Дети с задержкой психического развития, живущие в интернате, не связывали понимание счастья матери с ее личностными качествами, а указывали на свое положительное к ней эмоциональное отношение («Ее больше всех люблю»). С их точки зрения, мама счастлива, так как может осуществлять различную деятельность («Она все готовит, все делает», «Покупает каждый день»), обеспечена материально («У нее много одежды»). Эмоциональное неблагополучие матери дети связывали с внешними причинами: «Мама несчастная, потому что живем с соседями в квартире».

Невелико количество детей, фиксировавших свое внимание на позитивном эмоциональном статусе в семье своего отца (5,0; 9,1; 8,3 %). Нормативно развивающиеся

младшие школьники вообще не упоминают о его негативном положении. Ни один из этих детей не оценивал эмоциональный статус своих родителей как негативный. В то же время почти четвертая часть их сверстников с задержкой психического развития считала несчастными своих отцов (0; 22,8; 25,1 %).

Отрицательное эмоциональное состояние отца школьники, живущие в интернате, объясняли его болезнью («Перебитый: в армии служил») или тяжелой прошлой жизнью — «Он годик сидел» (был в заключении). «Домашние» дети связывали дискомфорт отца с семейными неурядицами («Мама его ругает», «Он не живет на даче, а ездит туда-обратно»), с его личностными качествами («Несчастный, потому что он злой»). Вместе с тем мы затрудняемся в интерпретации таких суждений, как «Папа несчастный: он никого не родил».

Детьми с задержкой развития, проживающими в родительской семье, примерно одинаково оценивался положительный эмоциональный статус отца, сибсов, дедушек и бабушек.

Особого внимания заслуживает эмоциональная оценка школьниками своего «Я» в семье. Считают себя счастливыми менее четверти нормативно развивающихся младших школьников и их сверстников с задержкой психического развития, проживающих в родительской семье (20,0 и 18,2 %). Не велика оценка позитивного эмоционального статуса своих братьев и сестер (10,0 и 9,1 %). Ни один ребенок с задержкой психического развития, проживающий в интернате, не назвал себя или сибсов счастливыми (см. табл. 13).

При этом в ответах всех детей, участвовавших в эксперименте, присутствовали утверждения того, что «в семье все счастливые» или «несчастных нет». Количество таких суждений у нормативно развивающихся школьников и у их живущих в родительской семье ровесников с задержкой психического развития одинаково. У детей, проживающих в интернате, подобных утверждений значительно меньше (см. табл. 13).

Причины, по которым нормативно развивающиеся школьники считают себя счастливыми, разнообразны: возможность удовлетворять познавательные интересы («Много раз был в музеях»), возможность играть со сверстниками, крепкое здоровье («Редко болею»), безоговорочная любовь родителей («Папа и мама меня любят»). У отстающих в развитии детей единственным мотивом ощущения собственного счастья является хорошая успеваемость («Я самый счастливый: в школе хорошо учусь»).

Приступая к анализу мотивов, обуславливающих, по мнению младших школьников, неблагоприятное эмоциональное состояние членов родительской семьи, напомним прежде всего об утверждении многих младших школьников о том, что в их семьях нет

несчастливых, а также о том, что ни один нормативно развивающийся ребенок не дал негативной оценки эмоционального статуса своих родителей (см. табл. 13).

Отсутствие в семье несчастных нормально развивающиеся дети объясняли царящими в семье миром и взаимопомощью: «Мы никогда не ссоримся», «Живем мирно», «Живем хорошо, дружно», «Друг другу помогаем». Школьники с задержкой развития также ссылались на хороший эмоциональный климат в семье («Все счастливые: у нас все веселые», «Пока всем хорошо») и на совместное времяпрепровождение («Гуляем в лесу вместе»).

Как отмечалось выше, немногие младшие школьники считали себя несчастными. Это состояние они связывали, как правило, со школьными неудачами или невниманием со стороны родителей («Иногда плохие отметки», «Потому, что со мной не занимаются», «Мама не берет на прогулку»).

Несчастливыми считали своих сестер и братьев небольшое количество детей, участвовавших в эксперименте. Нормативно развивающиеся дети и живущие в интернате их сверстники с задержкой психического развития уделяют внимание эмоциональному состоянию своих бабушек и дедушек, чего не делают дети с задержкой психического развития, проживающие в родительских семьях. У нормативно развивающихся младших школьников сочувствие вызывали также животные.

Анализ мотивов утверждения «Все счастливые» выявил как их различия, так и сходство у разных групп испытуемых. Нормативно развивающиеся школьники считали, что положительный эмоциональный тонус всех членов семьи определяется самим фактом существования семейного сообщества («Все вместе живем»), а также самостоятельностью в общении каждого члена семьи («У всех есть свои друзья»). Для детей с задержкой психического развития, постоянно живущих в родительской семье, счастье всех членов семьи определялось отсутствием невзгод («Нет неприятностей»), материальной обеспеченностью и общей занятостью («У нас все есть», «Все работают»).

Школьники с задержкой развития, живущие в интернате, говоря о том, что счастливы все, имеют в виду тех, кто живет дома, то есть исключают себя из всех тех, кто счастлив: «Все счастливые, потому что у них дома красиво», «Все счастливые, они дома радуются малышу».

Счастье отца, по мнению всех групп младших школьников, принимавших участие в эксперименте, обусловлено его способностью заботиться о семье («Он все нам делает») или, наоборот, полной свободой от каких-либо семейных дел («Ему ничего не надо делать»). Счастье бабушек и дедушек определяется детьми через их материальный достаток («Получает много денег», «У нее много яблок»). Эмоциональное благополучие

старших братьев и сестер обусловлено, по мнению детей, их материальным преимуществом («Сестре все покупают», «Деньги ему дают») или реальной самостоятельностью («Он куда угодно ходит», «Она школу закончила»).

\* \* \*

Представленный в главе экспериментальный материал позволил сделать некоторые обобщения, подводящие итоги данной главы.

- ◆ Младшие школьники с задержкой психического развития достаточно полно и адекватно воспринимают внутрисемейные отношения и свой статус в семье.

- ◆ Экспериментальные данные свидетельствуют, что количественные показатели восприятия семьи, своего положения в ней, эмоционального статуса матери сходны у старших дошкольников и младших школьников с задержкой психического развития и у их нормативно развивающихся сверстников.

- ◆ У изучаемых групп детей, постоянно проживающих в семье, одинаков вектор возрастных изменений представлений о семье и о своем положении в ней. Значительные отличия в восприятии семьи обнаруживаются у детей, в течение недели живущих в школе-интернате, то есть вне семьи.

- ◆ Большинство младших школьников не удовлетворены своим внутрисемейным положением. Счастливыми считают себя менее четверти обследованных детей, постоянно живущих в родительской семье.

Ни один школьник с задержкой психического развития, проживающий в интернате, не назвал счастливым ни себя, ни своих братьев и сестер.

Недовольство внутрисемейными отношениями отразилось и в рисунках семьи. Уменьшение состава семьи в половине рисунков каждой группы детей происходило за счет исключения себя из состава семьи. Часто исключение «Я» из рисунка сочеталось с отсутствием изображения матери, то есть ребенок «уходил» из травмирующей его обстановки вместе с мамой.

- ◆ Для всех изучаемых детей наиболее значимым человеком является мать. Но при этом ее отношение к самому ребенку разные группы детей оценивают неодинаково. Достоверны различия не только количественных показателей. Отличается также обоснование школьниками мотивов отношения к себе матери. Нормативно развивающиеся дети уверены в **несомненной ценности себя для матери**. У детей с задержкой психического развития, постоянно живущих в родительской семье, подобные категорические утверждения встречаются крайне редко. Чаще они обосновывают положительное отношение к себе матери указанием на **родственные отношения** или ссылаются на удовольствие, получаемое матерью от общения с ними. Обоснование

положительного отношения к себе матери детей с задержкой психического развития, живущих в интернате, можно назвать **остаточным**: ребенок просчитывает возможные житейские ситуации, в которых все члены семьи заняты и матери ничего не остается делать, как общаться с ним.

◆ Большинство всех участвовавших в эксперименте школьников считают маму самым счастливым человеком. Сходны основания, по которым школьники разного уровня интеллектуального развития, постоянно проживающие в родительской семье, считают счастливой свою маму. Это личностные качества, помощь, оказываемая ребенку, ее профессиональные успехи. Дети с задержкой психического развития, живущие в интернате, понимание счастья своей матери не связывают с ее личными качествами, а указывают, прежде всего, на свое положительное эмоциональное к ней отношение, на ее способность осуществлять различную работу. Вербальных упоминаний эмоционального благополучия матери крайне мало.

◆ Причины, по которым нормативно развивающиеся школьники считали себя счастливыми, разнообразны: возможность удовлетворять свои познавательные интересы, играть со сверстниками, крепкое здоровье, безоговорочная любовь родителей. У живущих в родительской семье школьников с задержкой психического развития единственным мотивом ощущения собственного счастья является хорошая школьная успеваемость. Немногочисленные ответы этих детей о причинах, по которым они считают себя несчастными, связаны со школьной успеваемостью и невниманием к себе родителей.

◆ На позитивном эмоциональном семейном статусе своего отца фиксирует внимание лишь незначительное количество детей. Различия обнаруживаются в негативной оценке его эмоционального статуса в семье. Ни один нормативно развивающийся школьник не упоминает о его отрицательном эмоциональном положении. В то же время значительная часть их ровесников с задержкой психического развития считает своих отцов несчастными. «Домашние» дети связывают дискомфорт отца с семейными неурядицами, с его негативными личностными качествами. Дети, живущие в интернате, объясняют отрицательное эмоциональное состояние отца его болезнями, тяжелой прошлой жизнью. Значимость отца для живущих в интернате детей с задержкой психического развития выявилась также в рисунках этих школьников. Уменьшение или увеличение в рисунках реального состава семьи происходит нередко из-за отсутствия или, наоборот, введения фигуры отца в рисунок семьи. Подобные изменения реального состава семьи отмечаются в рисунках других групп изучаемых детей достоверно реже.

◆ Младшие школьники избегают негативных **вербальных** характеристик внутрисемейных отношений. Они предпочитают говорить о том, что несчастных в семье



нет. Правда, у детей с задержкой развития, живущих в школе-интернате, таких утверждений в два раза меньше, чем у всех «домашних» младших школьников. В рисунках семьи презентация недовольства семейной жизнью имеет широкий диапазон — от исключения из семьи себя или отдельных ее членов до полной замены состава семьи или отсутствия в ней людей. Однако крайние варианты искажения реальной семьи имеются только в рисунках живущих в интернате детей с задержкой психического развития.

◆ У школьников с задержкой психического развития, живущих в интернате, как и у их нормативно развивающихся сверстников, проявляется значительная эмоциональная отзывчивость по отношению к прародителям. В рисунках живущих в интернате школьников увеличение состава реальной семьи ребенка происходит в основном за счет включения изображения бабушки или дедушки.

Экспериментальные данные психологических исследований позволяют утверждать, что внутрисемейные отношения находятся в зоне актуального сознания ребенка с задержкой психического развития. Эти дети достаточно чутко улавливают специфику внутрисемейных отношений, их эмоциональную модальность, меру напряженности, а также адекватно определяют свою роль в структуре семьи.

### **Глава 3**

#### **Роль взрослых в социализации детей с задержкой психического развития**

В современной отечественной и зарубежной психологии развитие ребенка, формирование его личности рассматриваются как процесс социализации, то есть освоения детьми форм управления поведением, принятых в их социальном окружении и в обществе в целом. Отношения «Я — Другой» рассматриваются в отечественной психологии как одно из базовых оснований формирования личности. Последняя формируется как некое целостное образование в процессе жизни и деятельности человека, в практике его взаимоотношений с окружающими. Этот процесс неразрывно связан как с развитием организма ребенка, так и с воздействием на него окружающей социальной среды (Л. С. Выготский, Л. И. Божович, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, В. Н. Мясищев, Б. Е. Робинсон, П. Скин, К. Флейк-Хобсон, Д. Б. Эльконин и др.).

Понятие «социализация» является чрезвычайно широким и рассматривается философами, социологами, социальными психологами. Основными формами социализации личности представители разных наук считают *интериоризацию* и *социальную адаптацию*. Первая рассматривается как процесс присвоения человеком некоторого уровня знаний и умений, накопленного обществом, а также норм и образцов поведения, в нем принятых. Семантика слова «адаптация» ведет начало от латинского слова *adaptatio* — «приспособление», «прилаживание», «приноровление». Исследователи

употребляют это понятие под углом зрения той науки, которой они занимаются, придавая ему несколько различные смысловые оттенки.

В ракурсе рассматриваемой нами проблемы наибольший интерес представляют суждения о социализации Д. В. Ольшанского (1989), К. В. Рубчевского (2002), Л. Филипса (1968). Все разновидности адаптации обусловлены как средовыми, так и внутри-психологическими факторами. Адаптацию, при достижении которой личность удовлетворяет социальным требованиям и ожиданиям общества, Л. Филипс называет «эффективной адаптацией личности». Автор рассматривает два значения понятия «адаптация»: во-первых, это принятие требований, норм, которые общество предъявляет к поведению личности. Такое значение сходно с понятием «социализация». Во-вторых, отмечается, что человек способен придавать этим требованиям, нормам, существующим в обществе, желательное для себя направление. Адаптированная личность, не уклоняясь от требований общества, может, проявляя собственную активность, использовать ряд ситуаций для осуществления своих целей, стремлений.

Д. В. Ольшанский рассматривает социализацию личности также в двух планах: социальном и психологическом. Социальная адаптация — это взаимодействие личности или социальной группы с социальной средой. В ходе этого взаимодействия согласуются требования и ожидания его участников. Психологическая же адаптация определяется активностью личности. Она проявляется мерой уподобления себя среде (безоговорочное подчинение ее правилам) или мерой уподобления среды себе (личность или группа активно воздействуют на среду).

Логика рассуждений К. В. Рубчевского (2002) такова: понятие «адаптация» многозначно и может рассматриваться как результат социализации личности и как ее адаптированность к тем или иным общественным или внутригрупповым условиям. Адаптироваться в какой-либо социальной среде означает в первую очередь наладить отношения с людьми. Для этого необходимо обладать специфическими социальными умениями, навыками, знаниями, которые приобретаются в той или иной социальной группе. Эти социальные знания и умения ребенок первоначально получает в семье. Этот автор считает, что социализация личности — внутри-личностный процесс. Он рассматривает условия, способствующие социализации, и те, в которых человек не желает приспособиться, приладиться к предлагаемым ему стереотипам поведения. Референтная для личности группа людей становится важным стимулом ее социализации. Человек при этом может проявить свои возможности, утвердиться в своей значимости, при необходимости оказать поддержку другим. В том случае, если человек вынужден

принимать участие в деятельности людей, к которым не расположен, он далеко не всегда ориентируется на нормы поведения, ценности, установленные в этой группе.

Проблемы адаптации возникают по разным причинам. Человек может встретиться с такими людьми, для общения с которыми у него нет ни знаний, ни навыков. Адаптация личности в группе бывает также затруднительной, если человек ошибочно наделяет членов группы несвойственными им чертами и начинает действовать в соответствии со своими привычками, вопреки установкам сообщества, в которое ему предстоит войти.

Социализация включает в себя множество адаптивных, дез-адаптивных, комплексных действий, процессов, механизмов, вследствие которых личность оказывается адаптированной в одной группе и дезадаптированной в другой. Стихийно происходящий процесс адаптации может привести к появлению «негативных для внутреннего мира личности образований, затрудняющих дальнейшую нормальную социализацию» (К. В. Рубчевский, 2002, с. 91).

Исследования психологов, педагогов, медиков, представленные в главах 1 и 2, свидетельствуют об особенностях социализации дошкольников и младших школьников с задержкой психического развития. Для оказания квалифицированной помощи этим детям, кроме соблюдения других условий, необходимо дифференцировать возрастные особенности развития и проявления развития, отклоняющиеся от нормативного.

Общие закономерности социализации нормативно развивающихся дошкольников

Виртуозно проведенный М. И. Лисиной (1986) психологический анализ общения нормативно развивающегося ребенка с момента его рождения и на протяжении всего дошкольного детства дает возможность понять причины отклонений в становлении общения и социализации детей с задержкой психического развития.

М. И. Лисина дала целостную характеристику коммуникативной деятельности ребенка, выделив ряд взаимосвязанных параметров:

- ◆ время возникновения определенной формы общения;
- ◆ функция общения в системе жизнедеятельности ребенка;
- ◆ содержание потребности в общении;
- ◆ ведущий мотив общения;
- ◆ основные средства общения;
- ◆ значение формы общения в общем развитии психики (табл. 14).

Мы полагаем, что особо важную роль в раскрытии причин отклонений в общении и социализации дошкольников и младших школьников с задержкой психического развития играют такие параметры, выделенные М. И. Лисиной, как:

- 1) место общения в системе общей жизнедеятельности ребенка;

- 2) содержание потребности в общении;
- 3) значение формы общения в общем развитии психики.

Исследования М. И. Лисиной, С. Ю. Мещеряковой, А. И. Сорокиной (1983) показали, что доброжелательное внимание близкого взрослого обеспечивает с первых дней выживание младенца, поддерживает его общую активность. Сосредоточенность взрослого на малыше гарантирует ему безопасность. Младенцы выделяют поток ласковых, нежных воздействий из ряда других. Исследователи считают, что потребность в доброжелательном внимании взрослых в младенческий период развития создает у детей невосприимчивость к негативным эмоциям близких взрослых. Ребенок воспринимает в порицаниях близких ему людей только проявление внимания к нему и реагирует как на положительное эмоциональное проявление. Доброжелательное внимание взрослых стимулирует общую активность ребенка, развитие хватательных движений.

**Таблица 14 Развитие форм общения со взрослыми у детей от рождения до 7 лет<sup>1</sup>**

п/п	Формы общения	Параметры форм общения					
		Примерная дата появления в онтогенезе	Место общения в системе общей жизнедеятельности ребенка	Содержание потребности в общении (ведущий вид выделен)	Ведущий мотив общения	Основные средства общения	Значение форм общения в общем развитии психики
	2	3	4	5	6	7	8
	Ситуативно-	0;0	Общение с близкими	Потребность в доброжелатель-	Личностный: взрослый как	Экспрессивно-мимические	Неспецифическая общая

личност-	Л	взрослыми	НОМ	внимании	ласково	опера	активная
ная	н	обеспечивает		взрослых	рожелатель;	ции	формирования
непо-	(	выживание			центральный		мировые
с-	с	ребенка			объект		перцептивных
ред-	с	а			т позна-		действий,
с-	с	и			ния и		подготовка
твенно-	э	удовлетворен			деятель-		к овладению
моциона-	н	ие всех			ности.		хватанием
льная	н	его			Неин-		
)	н	первичных			дивидуализи-		
		потребностей			рован		
					ный ис-		
					точни		
					к актив-		
					ной		
					ласки		
					и		
					внимания,		
					не		
					связанный		
					с		
					действиями		
					ребен		
					ка		

Продолжение

<sup>1</sup> Приводится по: Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. — М.: Педагогика, 1986. — С. 79, 80.

Таблица 14 (продолжение)

	2	3	4	5	6	7	8
итуа- т ивно- д еловая ( пред- м етно- д ейст- в енная)	С 6	0;0	Общен ие раз- вертыв ается в ходе совмест- ной со взрослым ведущ ей пред- метно й дея- тельно сти и ее обслу живаает	Потребнос ть в доброжелательн ый как ом внимании и <b>сотрудничеств е</b>	Делов ой: взрос лый как партн ер по игре, образец для подража- ния, эксперт по оценк е умений и знаний. Помо щник, орган изатор и участник совме стной предм етной деяте льности	Пред метно- дейст венные опера ции	Развит ие пред- метной дея- тельно сти, под- готовк а к овладению речью и первый этап развития активн ой речи
неси- т	В -4;0	3;0	Общен ие раз- вертыв	Потребнос ть в	<b>Позн аватель- ный:</b>	Речев ые опера	Перви чное проник

уатив-			аается на	доброжелательн	взрослый	ции	новение
н			фоне	ом	как		во
о-			совмест-	внимании,	эрудит,		внечувст-
п			ной со	сотрудни-	источ		венну
ознава-			взрослы-	<b>уважении</b>	ник		ю суть
т			ми и		позна		явлени
ельная			самостоя-		ния		й, разви-
			тельно		о		тие
			й дея-		внеситуати		наглядных
			тельно		в-		
			сти ре-		ных		форм
			бенка		объектах,		мышле-
			по озна-		партн		ния
			комле		ер		
			нию		по		
			с		обсужде-		
			физическим		нию		
			миром		причин		
			и ее		и		
			обслу		связей		
			живает		в		
					физическо		
					м		
					мире		
	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
В	5;	Общен	Потребнос	<b>Личн</b>	Речев	Приоб	
неси-	0-6; 0	ие раз-	ть	<b>остный:</b>	ые	щение	
т		вертыв	в	взрос	опера	к	
уатив-		аается на	доброжелательн	лый как	ции	моральным	
н		фоне	ом	целос		и	
о-		теорети-	сотрудни-	тная		нравственн	
л		ческог	честве,	лично		ым	
						ценнос	

ичност - н ая	о и прак- тическ ого по- знания ребен- ком социально- го мира и про- текает в форме самост оятель- ных эпизодов	уважении взрослых при веду- щей роли стремления к <b>сопереживани ю и взаимопонима нию</b>	сть, облад ающая знани ями, умени ями и социально- нравс твенны- ми нормами, строг ий и добрый старш ий друг	тям общес тва; перехо д к дискурсивн о- му мышлению, создан ие мотива ционной, интелл ектуаль- ной и коммуника- тивной готовн ости к школьному обучен ию
------------------------	---	--	--	---

Особое внимание исследователи уделяют возрастной динамике эмоциональных реакций детей. Важно учитывать время общения с ними близких взрослых, их отношение к успехам или неудачам ребенка.

Выявлено, что в младенческом возрасте инициативное эмоциональное поведение ребенка закономерно возникает в ответ на внимание к нему взрослых. Малыш кричит,



плачет, чтобы привлечь, удержать, стимулировать их к общению. Он успокаивается, затихает, когда получил то, к чему стремился: например, на коленях матери он тих, умиротворен.

В ходе совместной со взрослыми предметной деятельности у малыша совершенствуется умение действовать с предметами, осуществляется первоначальное овладение импрессивной речью, В значительной мере это обеспечивается доброжелательным вниманием близкого взрослого, его сотрудничеством с малышом (см. табл. 14). С возрастом значение взрослых для ребенка качественно изменяется. Дети нуждаются в том, чтобы взрослые сотрудничали с ними в деле, организуя их деятельность, помогая им при возникающих трудностях, подбадривая при неудаче, хваля за достижения. Личный контакт со взрослым, его похвала, замечания приобретают для ребенка чрезвычайно важное значение при усвоении адекватных действий с предметами (А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, 1965; М. И. Лисина, А. Г. Ружская, Е. О. Смирнова, 1985 и др.).

Исследования показали, что развитие мышления, речи, расширение сферы ознакомления с окружающим миром связаны у детей среднего дошкольного возраста с потребностью в уважительном отношении к ним взрослых (см. табл. 14). Ребенок ощущает большую неуверенность, вступив в область умозрительных рассуждений. Возникающие у него вопросы жизненно для него важны. Поэтому детям необходимо, чтобы взрослые относились к их вопросам серьезно, помогали разобраться в них, а не игнорировали, а тем более не смеялись. Дошкольники с познавательными мотивами общения обидчивы. Обидчивость нормально развивающихся детей среднего дошкольного возраста рассматривается как возрастная особенность, присущая практически всем детям, хотя и в разной мере. Показателем признания себя взрослым ребенок этого возраста считает похвалу. Слова одобрения часто вызывают у детей аффективно-восторженное состояние. Они прыгают, хлопают в ладоши, выпускают победные крики. Вместе с тем замечание взрослых, высказанные даже в самой мягкой форме, вызывают крайне негативную реакцию ребенка: он начинает сердиться, спорить, иногда плакать, уходит от общения (З. М. Богуславская, 1974; Д. Б. Годовикова, 1974; М. И. Лисина, 1987; Е. О. Смирнова, 1980 и др.).

На последнем этапе дошкольного детства у ребенка все больше развиваются словесно-логическое мышление, речь. Дети приобщаются к моральным и нравственным ценностям общества. Предметом познания для многих из них становятся личностные качества людей, их отношения. При этом значение общения со взрослыми в системе жизнедеятельности 6-летнего дошкольника не снижается. К характеристике этих

отношений добавляются сопереживание и взаимопонимание (см. табл. 14). В этом возрасте ребенок не настаивает на похвале. Ему гораздо важнее узнать и научиться достигать положительного результата. Он огорчается, если действовал неверно, но охотно соглашается со взрослым внести поправки в свою работу.

Исследования российских психологов показали, что нормативное психическое взросление ребенка обеспечивает взаимодействие двух линий его развития: когнитивно-двигательное и общение. На каждом возрастном этапе развития ребенка потребность в общении приобретает новое содержание. Мы можем видеть, «что именно ищет ребенок в других людях, ради чего он к ним обращается и что с их помощью желает понять в самом себе» (М. И. Лисина, 1986, с. 77). При этом в каждом последующем этапе развития общения сохраняется содержание предыдущего, а новое для данного возрастного этапа содержание надстраивается над сформировавшимся на предыдущем (см. табл. 14). При этом изменяющиеся составляющие содержания общения объективно направлены на то, что взрослые все больше общаются с ребенком не как с предметом, вещью, а как с субъектом, личностью. Ведущим содержанием общения становятся сотрудничество, уважение, стремление к сопереживанию и взаимопониманию.

Именно такие отношения благоприятствуют познавательному развитию ребенка: общение в ходе совместной со взрослыми предметной деятельности, совместное со взрослыми и самостоятельное ознакомление с живой и неживой природой, практическое и теоретическое познание ребенком социального мира.

Развитие отношений сотрудничества между родителями и детьми в формировании личности и социализации ребенка рассматривают американские психологи К. Флейк-Хобсон, Б. Е. Робинсон, П. Скин (1993). Динамика родительско-детских отношений в онтогенезе нормативно развивающихся детей представлена в табл. 15.

*Таблица 15 Развитие отношений между детьми и родителями<sup>1</sup>*

<b>Отношения</b>	<b>Период развития (возраст)</b>
Синхронность отношений «родители — новорожденный»	Новорожденный (рождение — 4 недели)
Взаимная привязанность родителей и детей	Младенчество (рождение — 1 год)
Взаимозависимость родителей и детей	«Ходячее детство» (1-3 года)

Отношения партнерства между детьми и родителями	Раннее детство (3-6 лет)
Взаимное отчуждение детей и родителей. Дружба детей со сверстниками того же пола. Школьники, нуждающиеся в эмоциональной защите со стороны сверстников (малой социальной группы), ослабляют связи с родителями, интенсивность общения между ними ослабевает. Формируются группировки (преимущественно однополые)	Дошкольники и младшие школьники (6-12 лет)
Индивидуализация подростков. Формирование компаний сверстников	Подростковый возраст (13-18 лет)

Мнение российских и зарубежных психологов однозначно: нормальное развитие личности ребенка требует эмоциональной близости между родителями и детьми. Отношения в системе

<sup>1</sup> Флейк-Хобсон К., Робинсон Б. Е., Скин П. Физическое и умственное развитие // Ребенок и семья. Хрестоматия. — Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2002. - С. 318.

«родители — ребенок» преобразуются на протяжении дошкольного детства. Именно взаимоотношения со взрослыми имеют приоритетное значение в развитии предметной деятельности, в постепенном проникновении во внечувственную суть явлений окружающего мира, в развитии мышления и речи ребенка, его приобщении к моральным и нравственным ценностям. При этом на всех этапах развития ребенка отношение к нему родителей должно оставаться эмоционально положительным. Взрослые становятся для детей эмоционально желанными партнерами, открывающими различные направления деятельности, познания и в то же время готовыми прийти на помощь, уберечь. Такое взаимодействие родителей и ребенка ведет к полноценному развитию его личности, к достижению некоего уровня самосознания, знания о своем «Я». Расширяется сфера общения ребенка: значимыми становятся сверстники. Сравнение себя со сверстником и оценка себя с точки зрения других детей становятся существенными для внутренней жизни дошкольника. Предметом познания и оценки становится для него собственное «Я».

## **Причины вторичных отклонений у детей с задержкой психического развития**

Изучение общения дошкольников и младших школьников с задержкой психического развития выявило ряд специфических особенностей (см. главу 1). Для этих детей «взрослые, находящиеся вне семейных отношений» малозначимы. Наиболее желанным из близких является мать.

Личностная зависимость детей с задержкой психического развития от семьи подчеркивается такими исследователями, как М. Вагнерова (1986), Г. В. Грибанова, Е. М. Мастюкова, И. Ф. Марковская, М. С. Певзнер (1989), и другими. Именно в семье дети черпают уверенность, чувство опоры и помощи в преодолении всевозможных трудностей, встречающихся на их жизненном пути.

Выявленная особая привязанность к матери 9-11-летних школьников с задержкой психического развития вполне понятна. Кроме обычной потребности в материнской любви, ласке, внимании, свойственной каждому ребенку, для детей изучаемой категории характерно особое отношение к матери как к человеку, который может помочь справиться с болезненным состоянием, наиболее терпимо относится к их несостоятельности в разных сферах деятельности, наиболее чутко реагирует на их успехи. Изучение влияния матери на развитие ребенка с легкой детской энцефалопатией, предпринятое В. М. Шумаковым, Г. В. Скобло и Т. М. Сокольской (1985), позволило выявить корреляцию взаимодействия в системе «мать — дитя» с особенностями поведения такого ребенка. Исследователи подчеркивали, что у обследованных ими детей не было резких различий по степени тяжести поражения центральной нервной системы и неврологическому статусу. Различия в клинической картине определялись лишь характером взаимодействия внутри указанной системы. Благоприятные отношения матери и ребенка способствовали компенсации его болезненного состояния. Наоборот, отсутствие постоянства в отношении матери к ребенку, колебания ее настроения от холодного и даже враждебного до всепрощающего обожания усугубляли болезненные проявления у ребенка.

У школьников, постоянно живущих в семье, в иерархии значимости общения учителю отводится одно из последних мест. Однако для детей, живущих в интернате, то есть в течение недели оторванных от семьи, учитель является второй фигурой после матери.

Начиная с дошкольного возраста дети с задержкой психического развития предпочитают общение с братьями и сестрами. Для этих дошкольников их сверстники из других семей в значительной мере безразличны и не имеют личностного значения. Некоторые изменения в отношениях со сверстниками у них наступают лишь в подростковом возрасте. Основным мотивом к установлению отношений с «чужими»

взрослыми и со сверстниками для такого ребенка являются сочувствие ему, сопереживание, положительно насыщенная эмоциональная атмосфера общения. Познавательные и личностные мотивы общения, характерные для полноценно развивающихся школьников, у их сверстников с задержкой психического развития проявляются крайне редко. Исследования позволяют установить, что отсутствие полноценного общения ведет к формированию у отстающих в развитии детей ряда негативных качеств личности (см. главу 1). Самооценка у большинства этих школьников неадекватно завышена, потребность в доминировании более выражена, чем у их нормативно развивающихся сверстников. Их отличает дефицит эмоциональной отзывчивости по отношению к другим людям, в том числе к ровесникам.

Таким образом, имеющиеся экспериментальные данные показывают, что симбиотическая привязанность детей с задержкой психического развития к матери, к родным братьям и сестрам, нежелание общаться с людьми, не пребывающими с ними в родственных отношениях, в сочетании со сниженной познавательной активностью и спецификой умственной деятельности препятствуют социализации, полноценному становлению личности этих детей.

Создается впечатление, что нежелание ребенка с задержкой психического развития вступать в широкий круг общения обусловлено теми же причинами, что и снижение развития когнитивных процессов: более поздним созреванием соответствующих отделов центральной нервной системы. Однако экспериментальные данные опровергают это предположение. Внутрисемейные отношения находятся у детей в зоне актуального осознания (см. главу 2). Они достаточно чутко улавливают эмоциональную модальность внутрисемейных отношений, а также адекватно определяют внутрисемейный статус членов семьи и свою роль в ее структуре. Более того, статика и динамика восприятия семьи и своего положения в ней у нормативно развивающихся детей и у их сверстников с задержкой развития сходны (см. рис. 15,18).

Различия состоят в том, как сам ребенок воспринимает отношение к себе самого значимого для него человека — матери. Нормативно развивающиеся школьники уверены в своей несомненной ценности для мамы. У их отстающих в развитии сверстников подобная уверенность отмечается редко (см. главу 2). Дети, постоянно живущие в родительской семье, обосновывают свое мнение о положительном отношении к себе матери указанием на родственные отношения. В подтексте их высказываний звучит: «Я ведь ее сын (дочь), а мама должна любить своего ребенка».

Обоснование положительного отношения к себе матери школьников с задержкой психического развития, обучающихся в школе-интернате, можно назвать остаточным.

Ребенок просчитывает возможные житейские ситуации, в которых заняты все члены семьи и у матери не остается никакого иного выбора, кроме общения с ним.

В ряде исследований показано, что способ общения многих родителей (и прежде всего матерей), имеющих детей с задержкой психического развития, — либо уход от решения проблем, связанных с жизнью ребенка («избегание конфликта»), либо — окрик, приказ, наказание за непослушание (Е. Н. Васильева, 1993; Е. Е. Дмитриева, 2005; Т. А. Егорова, 2006; О. В. Заширинская, 1997; М. А. Панфилова, 2007). Такие родители не считают нужным выслушать объяснения своего ребенка, почему он поступил так, а не иначе. В любой ситуации он виноват и должен понести наказание. Реакция детей на указанное отношение взрослых бывает различной: от полного игнорирования их требований до слез, истерик и агрессии.

В работах отечественных и зарубежных психологов, медиков, педагогов постоянно подчеркивается, что родители часто не понимают, что поведение ребенка связано с его болезненным состоянием. Нередко матери рассматривают проявления такого ребенка как сознательное желание им досадить. Родители ждут от него зрелых поступков и поведения, явно превышающего его способности. Также нередко матери испытывают смешанные чувства вины, долга, раздражения, горя и вымещают их на детях, принося им незаслуженные страдания. Все это увеличивает барьер непонимания между матерью и ребенком. Вместе с тем такой ребенок не рассказывает чужим людям о своей обиде на маму, не жалуется на ее невнимание или жестокое обращение с ним, а то и побои. Причины конфликтов с мамой и близкими взрослыми дети с задержкой развития связывают с внешними жизненными обстоятельствами или своим плохим поведением (см. главу 2). У некоторых из них возникает чувство вины. Они считают, что своим неумением вести себя «как все» и школьными неудачами не оправдывают родительских надежд, принося им горе. Именно поэтому ребенок считает наказание, которое он несет, заслуженным.

Множество тщательно проведенных исследований<sup>1</sup> показало, что дети рассматриваемой категории отстают в развитии внимания, восприятия (Л. И. Переслени, П. Б. Шошин и др.), памяти и мышления (Т. В. Егорова, С. А. Домишкевич, И. А. Коробейников, В. Л. Подобед, Г. Б. Шаумаров и др.), речи (Н. Ю. Борякова, В. И. Насонова, Е. С. Слепович, Р. Д. Триггер, Т. А. Фотекова, С. Г. Шевченко, Л. Яссман и др.), регуляции произвольной деятельности (Н. В. Бабкина, Г. И. Жаренкова, Н. Я. Семаго, У. В. Ульяновка и др.).

Существенным проявлением задержки психического развития у детей является чрезвычайно низкая познавательная активность. Перечисленные отклонения у каждого ребенка, как правило, не носят глобального характера и выражены парциально.

Недостаточность развития высших психических функций обусловлена спецификой деятельности центральной нервной системы этих детей. Исследованиями нейрофизиологов и ней-ропсихологов установлено, что работа систем правого и левого полушарий и их взаимодействие у нормально развивающихся школьников и у детей с интеллектуальной недостаточностью существенно отличаются (А. О. Дробинская, В. И. Насонова, М. Н. Фишман, Л. Н. Шипицына).

У школьников с задержкой психического развития отмечается функциональная незрелость лобных и теменных отделов мозга, а также замедленное вовлечение ассоциативных структур коры больших полушарий, особенно левого, в анализ сенсорной информации и замедленная ее передача в правое. Исследования электрофизиологических показателей (вызванные потенциалы и электроэнцефалограмма), характеризующих перцептивную деятельность, выявили у детей с задержкой психического разви-

<sup>1</sup> Систематическое разностороннее изучение задержки психического развития у детей началось с 1967 года под руководством Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, М. С. Певзнер.

тия изменения структурно-функциональной организации левого полушария. Они отражают некоторую степень незрелости этого полушария — состояние, которое характерно для более раннего этапа онтогенеза.

Структурно-функциональные изменения работы коры больших полушарий школьников с задержкой психического развития отличаются от наблюдающихся нарушений в деятельности головного мозга детей-олигофренов.

«По-видимому, локальные поражения левого полушария в период раннего онтогенеза не оказывают грубого влияния на развитие интеллектуальных функций, а обуславливают замедление их развития по сравнению с нормой», — пишет М. Н. Фишман (2001, с. 55).

Ухаживая за младенцем, родители начинают замечать, что он не стремится выполнять действия, которые они ему предлагают, что он безразличен к играм, которые вызывают яркие положительные эмоции у его одногодков. Их ребенку нужно только, чтобы с ним ласково разговаривали, обнимали, проявляли максимальное внимание, сочувствие, когда он плачет. Родители, не понимая, что такие проявления — показатель болезненного состояния, нередко наказывают ребенка, упрекают его, подчеркивая его недостатки, настаивают на выполнении объективно непосильных для него требований. Ребенок растет, испытывая постоянный дефицит любви и ласки со стороны матери и близ-

ких ему людей. У родителей не хватает терпения, доброты и понимания, необходимых, для того чтобы помочь ребенку хотя бы немного продвинуться в общем развитии, заметить пусть совсем и небольшие успехи и похвалить его за них, показать, что им, взрослым, доставляет удовольствие сотрудничество с сыном (дочкой). Результаты бездействия взрослых способствуют ухудшению состояния ребенка. У него появляются вторичные отклонения, имеющие не органический, а психогенный генез: нарушения общения и в системе «взрослый — ребенок», и в системе «ребенок — ребенок» (Е. Е. Дмитриева, 2004, 2005; О. В. Защи-ринская, 1997; И. А. Коробейников, 2002).

Сопоставление результатов изучения общения нормативно развивающихся дошкольников, младших школьников и их отстающих в развитии ровесников позволяет предложить гипотезу, объясняющую причину нежелания детей с задержкой психического развития общаться со взрослыми и детьми, находящимися вне их семейного круга.

Развитие этих детей можно рассмотреть, взяв как отправные понятия «зона актуального развития» и «зона ближайшего развития». Эти понятия впервые были введены в психологическую науку в начале прошлого века Л. С. Выготским для описания процессов умственного развития ребенка. В те годы был намечен «контур» данных понятий, обрисованы лишь основные идеи (И. А. Корепанова). Исследованиями российских ученых эти понятия все более насыщаются. Сложнейший психологический процесс перехода ребенка от одной зоны развития к другой происходит при взаимодействии двух направлений: общего умственного развития и развития общения. Это целостный процесс: «...обогащение содержания деятельности детей и их взаимоотношений с окружающими приводит к смене устаревших форм общения новыми, а последние дают простор для дальнейшего психического прогресса ребенка» (М. И. Лисина, 1986, с. 103).

Пренебрежение к любой составляющей этой диады ведет к замедлению развития ребенка. Выполнение взрослыми даже четко прописанных функций обучения детей (например, обучающей, направляющей, сопровождающей) может оказаться малоэффективным. Причина тому — отсутствие в процессе обучения отношений, принимаемых ребенком: «...не всякие ситуации учения — научения ведут к прогрессу в развитии детского мышления» (В. В. Рубцов, 2005, с. 15). В то же время форма отношений, адекватная потребностям ребенка, но не затрагивающая его деятельности, не обеспечивает познавательное развитие детей: «Вырванное из контекста деятельности взаимодействие лишено смысла» (В. В. Рубцов, 2005, с. 14).

Переход из зоны актуального развития в зону ближайшего развития обеспечивается активностью обоих участников общения. Активность взрослых состоит в том, что они,



несколько опережая еще не полностью устоявшиеся достижения ребенка, ведут его на новый, более высокий уровень. Активность ребенка выражается в его собственной деятельности, в которой он усваивает новое содержание, передаваемое ему взрослым.

У многих детей с задержкой психического развития зона актуального развития не оказывается наполненной любовью, лаской, вниманием родителей. Отсутствие должного общения родителей с ребенком не обеспечивает его достаточного продвижения ни в умственном, ни в личностном развитии. Нет содержательного наполнения актуальной зоны социального и познавательного развития. Результат — отсутствие естественного, неуклонного движения из зоны актуального в зону ближайшего развития. Дефицит желаемого содержания общения с родителями приводит к тому, что ребенок оказывается вне динамики социализации. Ему не нужны «чужой» взрослый, «чужой» сверстник. Ребенок приемлет только внутрисемейные правила поведения. Увеличивается его паспортный возраст, а личностные потребности и способы мышления не меняются. Он «топчется» на одном и том же уровне, так как отсутствие насыщения содержанием и удовлетворения формой общения со взрослыми не обеспечивает его переход на следующую стадию социального и познавательного развития.

Имея неблагоприятный опыт общения с близкими взрослыми, отстающий в развитии ребенок, как правило, настороженно относится к посторонним взрослым: в их присутствии он скован и напряжен. Доброе отношение «чужого» взрослого эти дети воспринимают далеко не сразу. Длительное время не испытывают к ним доверия, ведут себя сдержанно, стремясь свести контакты до минимума. Этим, очевидно, объясняется невосприимчивость детей с задержкой развития к психотерапевтическим воздействиям, которые осуществляются посторонним для них человеком, к попыткам убедить их в необходимости выполнения социально приемлемых правил поведения (М. И. Буянов, 1988; А. И. Захаров, 1986; М. Раттер, 1987 и др.).

Отношения с воспитателями детских садов, с учителями начальных классов у детей устанавливаются лишь тогда, когда взрослые в течение относительно долгого времени проявляют к ним постоянное, без назойливости, внимание. Ребенку важно знать, что он находится в поле доброжелательного внимания взрослого, который время от времени поглаживает его по голове, руке, одобрительно кивает, глядя на то, как он занимается с игрушкой, и т. д. В ровеснике, с которым возникают кратковременные контакты, не только дошкольники, но и младшие школьники с задержкой развития ценят то, что «он ласковый и добрый», что он его «жалеет».

Неудовлетворенная потребность общения с родителями (особенно с матерью) приводит к тому, что дети с задержкой развития оказываются вне психологической

ситуации, вне системы общения «Я — Другой». Ребенок не сравнивает себя с окружающими детьми, не видит, чем он лучше сверстника, в чем равен ему, в чем отстает. В результате у многих детей с задержкой психического развития отмечается неадекватно завышенная самооценка, которая приводит в начале школьного обучения к обидам на учителей, на одноклассников: «меня не ценят, не любят, а я этого заслуживаю больше других». При этом многим школьникам с задержкой развития не свойственна эмоциональная отзывчивость. Отсутствие кор-рекцияльно направленных условий приводит в середине обучения в младших классах к изменению самооценки с завышенной на заниженную. У отстающих в развитии детей появляется стремление уйти из ситуации школьного обучения, увеличивается нежелание общаться с одноклассниками.

Какие условия благоприятствуют социализации детей с задержкой психического развития, способствуют коррекции их личности? Как рассматриваются и в какой мере решаются эти вопросы наукой и практикой? Об этом пойдет речь в следующем разделе.

УСЛОВИЯ, благоприятствующие социализации детей с задержкой психического развития

Медики, психологи, педагоги отводят значительную роль «сре-довому фактору» в процессе социализации детей с задержкой психического развития. Профессионалы, изучающие этих детей и непосредственно работающие с ними, убедительно доказали, что **семья и образовательное учреждение**, в котором находится ребенок в дошкольном и школьном возрасте, играют решающую роль как в замедлении темпа психического развития ребенка, так и, наоборот, в коррекции недостатков его психического развития, недостаточности нервной системы и соматической ослаб-ленности (Т. А. Власова, М. С. Певзнер, А. П. Красило, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Н. Н. Малофеев, И. Ф. Марковская, С. Г. Шевченко, Л. М. Шипицына и др.).

В частности, К. С. Лебединская (1982) показала, что в семье, уделяющей ребенку внимание, следующей рекомендациям врача, педагога, психолога, задержка развития соматического генеза, а в ряде случаев — и церебро-органического, может быть в значительной мере компенсирована.

Именно в семье человек приобретает первые навыки социальной жизни: «Каждый человек с первых дней своей жизни оказывается включенным в систему объективных отношений окружающих его людей к действительности. Он оказывается включенным и в систему отношений этих людей друг к другу и к нему самому... Интериоризация этих объективных отношений как доминирующая тенденция в формировании личности постоянна» (А. А. Бодалев, 1988, с. 12). В семьях, где детям с нарушенным темпом развития не обеспечено соответствующее отношение взрослых, психическое развитие

ребенка еще более замедляется, появляются вторичные отклонения в формировании его личности, нарушается процесс социализации.

В главе 1 были приведены данные исследований Е. Н. Васильевой, Е. Е. Дмитриевой, О. В. Заширинской, которые показывают, что значительная часть родителей дошкольников и младших школьников с задержкой психического развития не понимает обусловленности поведения, объясняет школьные неуспехи ребенка его болезненным состоянием. У одних родителей в общении с сыном (дочерью) преобладают формально-требовательные отношения. При этом мать никак не поясняет мотивы предъявляемых требований. Ребенок слышит угрозы и ссылки на безоговорочный авторитет взрослых. В то время как он нуждается в создании эмоционально положительного настроения, ему заявляют о его вине во всех семейных неурядицах.

Есть родители, которые предпочитают вообще не вмешиваться в жизнь своего ребенка. Они не комментируют ни его поступки, ни его лексику. В условиях, когда в силу родительского равнодушия позволено все, ребенку трудно научиться контролировать свои поведение и речь, подчиняться правилам, установленным в обществе.

В том случае, когда у родителей возникает обеспокоенность развитием ребенка, они могут получить индивидуальную консультацию психолога, врача, педагога о состоянии своего ребенка и об особенностях общения с ним. Консультации специалистов нередко позволяют снять остроту конфликтов и помогают взрослым в нелегкой ситуации отношений с ребенком. Но значительной части родителей, имеющих ребенка с задержкой развития, не приходит в голову мысль, что им надо изменить свое поведение в отношениях с ребенком и воспользоваться квалифицированной помощью специалистов, понимающих трудности их детей.

В психолого-педагогической литературе имеются своеобразные памятки о том, как следует вести себя взрослым с таким ребенком, а что недопустимо в общении с ним. Так, например, А. И. Баркан (1995) дает четкие рекомендации родителям, у которых ребенок непоседлив и суетлив, сосредоточивается с большим трудом, при этом ненадолго, так как любая мелочь его отвлекает. Имеются рекомендации для родителей, ребенок которых замкнут, накапливает все в себе, быстро переутомляется, склонен к ожиданию неприятного.

Как надо вести себя родителям с нервным ребенком<sup>1</sup>.

Не ущемлять достоинство и самолюбие.

Не управлять ребенком, словно роботом.

«Воспитывать» его наедине.

Не злоупотреблять своими бесконечными «нельзя» и «можно».

Не требовать от малыша невыполнимого.

Понять ребенка и попытаться с его позиции оценить дурной поступок.

Запирать свою нервность в глубину и не закатывать ему или при нем истерики.

<sup>1</sup> Цитируется по книге: Ребенок и семья. — Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2002. - С. 688, 693, 694.

Закаливать.

Все время выполнять рекомендации врача.

Как **не надо** вести себя родителям с нервным ребенком. Все время ущемлять достоинство и самолюбие ребенка, управлять им, словно роботом.

Раздражать ребенка методами воспитания, приводящими к психическому дискомфорту.

Быть взвинченным, рассерженным и злым, общаясь со своим ребенком.

Закатывать ему истерики, пугаться на его глазах. Конфликтовать в присутствии ребенка.

Использовать ребенка как средство борьбы между супругами. Подчеркивать свою любовь к новорожденному и специально вызывать у ребенка ревность к другим детям в семье. Не обращать внимания на травмы и болезни малыша. Не соблюдать рекомендации врача.

В педагогических журналах появляются краткие рекомендации, которые могут помочь взрослым членам семьи установить с ребенком доброжелательные отношения, снять напряжение, нервозность, вызванные взаимным непониманием. Так, С. Ю. Бенилова (2006) формулирует основные принципы общения взрослых с детьми и подростками. В ее рекомендациях четко обозначено, что недопустимо в общении взрослого с детьми, а что способствует установлению взаимопонимания. Автор советует взрослому, общаясь с ребенком, помнить о выражении своего лица, о доброжелательном, теплом, приветливом тоне разговора, употребляемой лексике, содержании и эмоциональной окраске общения. Девиз рекомендаций автора: «Терпение, терпимость и всегда — любовь».

Формирование адекватного общения родителей с детьми, у которых отмечается задержка психического развития, возможно лишь в результате целенаправленной кропотливой просветительской работы. Дошкольные и школьные учреждения для этих детей дают возможность для ее проведения. Рекомендации, о которых говорилось выше, могут быть использованы как тезисы и итоги систематических встреч родителей с педагогами, психологами, врачами, непосредственно работающими с детьми.

К сожалению, разработки по целенаправленному просвещению родителей, имеющих детей, отстающих в развитии, почти отсутствуют. Наиболее теоретически обоснована и

методически оснащена программа педагогической помощи родителям в позитивном формировании личности ребенка с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста Т. А. Егоровой (2006). Программой предусмотрено создание единого воспитательно-образовательного-пространства «семья — ребенок — образовательное учреждение». Такой системный подход, при котором реализуется взаимодействие работников детского учреждения, родителей и детей, обеспечивает эффективность коррекции познавательной деятельности ребенка, способствует благоприятному развитию его личности и социализации.

Автор программы отмечает, что она направлена на «повышение педагогической грамотности родителей, способствующей формированию у них адекватных родительских позиций в воспитании и умений конструктивно взаимодействовать с ребенком» (Т. А. Егорова, 2006, с. 18). Программа состоит из трех блоков:

- 1) блок взаимодействия педагога-дефектолога с воспитателями;
- 2) блок взаимодействия педагога-дефектолога с родителями;
- 3) блок взаимодействия педагога-дефектолога с родителями, детьми и сотрудниками ДОО (дошкольного образовательного учреждения).

Внутри каждого блока предусмотрен цикл занятий, расширяющий и уточняющий знания и практические умения слушателей.

Так, занятия с сотрудниками учреждения включают ознакомление с разделами «Азбука семьи в современном мире», «Особенности развития ребенка дошкольного возраста», «Взаимодействие педагогов с семьей».

Блок занятий с родителями направлен на коррекцию деструктивных родительских позиций и обогащение содержания общения родителей с детьми. В занятия включено обсуждение проблемы здоровья, досуга, диалога.

В цикле «Здоровье» обсуждаются состояние физического и психического здоровья, особенности развития конкретных детей. Основная задача цикла «Досуг» состоит в том, чтобы помочь родителям организовать и обогатить досуг своих детей.

В цикле «Диалог» основное внимание уделяется обучению родителей ведению в конкретных ситуациях диалога с ребенком.

Программа Т. А. Егоровой привлекательна не только своей концептуальной обоснованностью, но и деятельностным подходом к обучению родителей, воспитателей, дефектологов. Занятия с сотрудниками проводятся не только в виде лекций-бесед, но и в форме дискуссий, практикумов, деловых игр. Работа с родителями также не ограничивается лекциями. Она включает в себя занятия, практикумы, ролевые игры, практические занятия родителей с детьми, индивидуальные консультации обоих роди-

телей (отца и матери) ребенка. Завершение цикла занятий — конкурсы, выставки, фотовыставки, совместные праздники детей и родителей, экскурсии.

Исследование показало, что такая целенаправленная систематическая работа сказывается на улучшении восприятия родителями своего ребенка, дает возможность адекватного понимания его возможностей, изменяет характер воспитательских установок по отношению к ребенку, качественно улучшает характер детско-родительских отношений.

Проблемы адаптации ребенка с задержкой психического развития в интегрированном классе

Средовым фактором, который оказывает мощное воздействие на социализацию ребенка, являются школьные и дошкольные образовательные учреждения. Исследования врачей, педагогов и психологов показали, что обучение ребенка с задержкой психического развития в одном классе с нормативно развивающимися детьми создает для него психотравмирующую ситуацию (Т. А. Власова, М. С. Певзнер, 1973; Ю. Г. Демьянов, 1988; В. В. Ковалев, 1995; З. И. Калмыкова, И. Ю. Кулагина, 1986; В. В. Лебединский, 1985; К. С. Лебединская, 1982; В. И. Лубовский, 1984; Н. А. Никашина, 1984 и др.). Эта ситуация обусловлена тем, что нарушение познавательной сферы школьника с задержкой развития делает его несостоятельным в учебной деятельности, основанной на требованиях учебной программы общеобразовательной школы, которая предусматривает темп преподнесения знаний и технологию обучения, не всегда доступные детям обсуждаемой категории. Школьные неудачи вызывают недовольство и учителя, и родителей. Ребенка обвиняют в том, что он невнимателен, часто отвлекается, не может спокойно сидеть на одном месте, долго не может запомнить новые названия, правила, стихи. В вину маленькому школьнику ставятся проявления его болезненного состояния. При этом ни учитель, ни родители этого нередко не понимают и наказывают ребенка.

При интегрированном обучении отношения с одноклассниками у детей с задержкой психического развития складываются также неблагоприятно. Связано это, прежде всего, с тем, что для учеников первых-вторых классов, как известно, основным критерием оценки одноклассника являются успешность его школьного обучения, отношение к нему учителей. Многочисленные неверные ответы отстающего в развитии ученика, употребление им «детских слов», порицания учителя вызывают насмешки, презрительное отношение одноклассников. Они не хотят сидеть рядом с «плохим» учеником, избегают выполнять с ним какую бы то ни было совместную деятельность.

Как было показано исследователями, у детей с задержкой психического развития низкая потребность в общении со сверстниками, находящимися вне их семейных связей.

Однако насмешки, неприятие одноклассников не оставляют их безразличными. Некоторые отстающие в развитии школьники замыкаются в себе. У других рождаются гиперкомпенсаторные реакции, связанные с желанием доказать свою личностную состоятельность (например, прыгают с опасной высоты, переходят из одного окна в другое по карнизу здания и т. д.). Самоутверждение этих детей состоит и в стремлении подчинить себе физически более слабых сверстников (см. в главе 1 исследование А. С. Сагидовой).

<sup>1</sup> Одно из проявлений задержки психического развития — появление детского словотворчества не в 2 года (при нормативном развитии), а в 5-5,5 лет. Развиваясь, этот процесс сохраняется у детей с задержкой развития до 8 лет (Ю. А. Костенкова, Р. Д. Тригер, С. Г. Шевченко, 2004).

Несогласие детей с низкой оценкой своей личности, желание самоутвердиться приводят отстающих в развитии маленьких школьников к протестному поведению. У одних это агрессивно-аффективные реакции: крик, ссоры, драки. У других — плаксивость. Все это усугубляет неблагоприятное положение ребенка с задержкой психического развития в микросоциуме класса, препятствуя его нормальной социализации (О. П. Гаврилушки-на, 2006; Г. А. Карпова, Т. П. Артемьева, 1995).

Дополнительные учебные занятия с отстающим в развитии учеником идут успешно только в том случае, когда учитель может убедить ребенка, что верит в его познавательные возможности. Если мотив занятий «ты хуже всех в классе», ребенок отказывается выполнять задания, отвечает невпопад, отвлекается, жалуется на головную боль. Упреки в лени, наказания не приводят к положительному результату. Ребенок начинает прогуливать уроки, иногда вообще перестает посещать школу.

Практика показала, что обучение в одном классе нормативно развивающихся детей и их сверстников с задержкой психического развития препятствует усвоению последними норм поведения, принятых в цивилизованном обществе. Интеграция этих детей в одном микроколлективе класса, создавая психотравмирующую ситуацию, препятствует социализации школьников с задержкой психического развития в детском коллективе. Дезадаптация такого ребенка в интегрированном классе способствует формированию отклонений в его поведении и ведет к еще большему отставанию в умственном развитии.

Полагаем, что по многим причинам в настоящее время недопустимы попытки адаптации и коррекции познавательной деятельности школьников с задержкой развития в условиях совместного обучения с их нормативно развивающимися ровесниками<sup>1</sup>.

Основное затруднение состоит в том, что зоны актуального и ближайшего развития детей этих групп различны: то, что для одних учеников — зона актуального развития, для других станет

<sup>1</sup> Исключение составляют дети с задержкой психического развития, коррекционная работа с которыми осуществлялась в специальных дошкольных группах (учреждениях) VII вида.

таковой лишь в относительно отдаленном будущем и только при наличии целенаправленной коррекционной работы. Эти различия отмечаются как в интеллектуально-познавательной, так и в социально-личностной сферах.

Многочисленными исследованиями и долголетней практикой доказано, что содержание и технологию обучения школьников с задержкой психического развития следует строить с учетом специфики их познавательной деятельности, речевого развития и особенностей личности. Дети с задержкой психического развития могут достичь продвижения в формировании школьных умений и знаний «иным способом, на ином пути, иными средствами, — писал Л. С. Выготский. — Для педагога особенно важно знать своеобразие пути, по которому он должен повести ребенка» (Л. С. Выготский, 1983, с. 12).

Существенной причиной дезадаптации ребенка с задержкой психического развития в интегрированном классе является и то, что нормативно развивающиеся школьники не хотят принимать одноклассника, значительно отстающего от них по запасу знаний, с «детскими» интересами, во многом непохожего на них по способам поведения. Часто и учитель видит в своем отстающем в развитии ученике преобладание негативных качеств и не готов принять «нестандартного» ребенка таким, каков он есть.

Ситуация пребывания школьников с задержкой развития в интегрированном классе сходна с той, которая в социологических работах называется проблемно-неблагоприятной для социализации: человек попадает в общество людей, для общения с которыми у него нет ни знаний, ни надлежащих навыков. Ребенка в такую ситуацию «помещают» взрослые. У самого отстающего в развитии маленького школьника отсутствует желание внесемейного общения. В новом микросоциуме он ведет себя сначала нейтрально-безразлично. Однако одноклассники негативно воспринимают ровесника, отстающего по многим значимым для них проявлениям. Результат такого отношения — активные действия ребенка с задержкой психического развития, которые не направлены на приспособление к предъявляемым ему требованиям: поведение ребенка становится агрессивно-протестующим или слезливо-замкнутым.

Взрослые, не понимая причины протеста и ухудшения состояния ребенка, принуждают его находиться в непосильной ситуации. Наиболее активные дети, немного повзрослев, самостоятельно находят выход: сбегают с уроков, прекращают посещение школы. Наличие у такого ребенка постоянных учебных неудач в сочетании с острой



потребностью в личностном признании референтной группой взрослых и сверстников вызывает гиперэмоциональное напряжение. Это состояние порождает самые разнообразные негативные последствия. Одним из них может быть школьная дезадаптация, которая часто сочетается у ребенка с эмоционально-волевыми расстройствами.

Социализация ребенка с задержкой психического развития в специальном образовательном учреждении

Научные исследования, опыт клиницистов, психологов, педагогов-дефектологов показали, что дети с задержкой психического развития нуждаются в обучении и воспитании в специализированных образовательных учреждениях. Наибольший коррекционный эффект может быть достигнут лишь в условиях специализированного обучения (Т. А. Власова, Ю. Г. Демьянов, В. В. Ковалев, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, Н. А. Никашина, М. С. Певзнер, У. В. Ульенкова и др.). Деятельность этих дошкольных и школьных учреждений должна быть построена с учетом нервно-психического здоровья, умственной, эмоциональной деятельности и, в целом, личностного развития этой группы детей.

Многолетние комплексные клинико-физиологические и психолого-педагогические исследования позволили создать классификацию этиологии задержки психического развития (М. С. Певзнер, К. С. Лебединская). В 70-е годы XX века для детей, страдающих этим недугом, был создан новый вид образовательных учреждений<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Первая экспериментальная школа для детей с задержкой психического развития была открыта в Автозаводском районе г. Горького (ныне — Нижний Новгород).

Обучение в них осуществляется по специальным программам в соответствии с особыми образовательными потребностями школьников с задержкой развития<sup>1</sup>.

Значительное увеличение в последнее десятилетие количества детей с минимальной дисфункцией мозга стимулировало интенсивное развитие системы специального обучения, которая прошла немалое усовершенствование и модификацию. Разработана концепция коррекционно-развивающего обучения в условиях специальных и общеобразовательных учреждений. Определено взаимодействие диагностико-консультативного, коррекционно-развивающего, лечебно-профилактического и социально-трудового направлений работы с детьми (Н. Н. Мало-феев, 2001; С. Г. Шевченко, 1999, 2001).

Кратко изложим основные направления системы, которая способствует коррекции и развитию детей с задержкой психического развития<sup>2</sup>.

Прием в дошкольные учреждения (дошкольные группы), в школы и классы VII вида (для детей с задержкой психического развития) происходит на основании заключения МК К или ПМК. В работе этих комиссий осуществляется взаимодействие врача, учителя, педагога-дефектолога, психолога.

Общепризнанным является тот факт, что эффективность коррекции отклонений психического развития определяется, кроме прочего, сроками ее начала. В этой связи заслуживает внимания создание дошкольных учреждений VII вида: детских садов, комплексов «Детский сад — начальная школа», «Начальная школа — детский сад», групп для детей с задержкой

<sup>1</sup> Первая учебная программа для начальных классов этого вида школ опубликована Министерством просвещения в 1982 году и, совершенствуясь, издавалась, как и программы общеобразовательной школы, каждые четыре года.

<sup>2</sup> Подробно нормативно-правовые вопросы и организация обучения детей с задержкой психического развития освещены в книге: *Шевченко С. Г.* Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты. — М.: Владос, 1999.

психического развития в дошкольных общеобразовательных учреждениях<sup>1</sup>.

В настоящее время опубликованы учебные планы и программы коррекционно-развивающего воспитания дошкольников с задержкой развития пяти и шести лет<sup>2</sup>.

Практически во всех, хотя и малочисленных, исследованиях дошкольников с задержкой психического развития отмечается дефицит общения этих детей со взрослыми и со сверстниками. Следствием недостаточности общения в системе отношений «взрослый — ребенок», «ребенок — ребенок» являются трудности формирования сюжетной, сюжетно-ролевой игры, выделение, осмысление мира человеческих отношений. Это препятствует социализации детей, их адаптации к внесемейным условиям (Е. Е. Дмитриева, Т. А. Егорова, Е. С. Слепович, У. В. Ульenkova и др.). Педагоги и психологи предлагают программы формирования общения детей, воспитывающихся в детских садах (группах) VII вида. Закономерности нормативного онтогенеза ребенка показывают, что в преддошкольном и дошкольном возрасте отношения со взрослыми являются приоритетными для умственного и личностного развития детей. Остановимся на программе, направленной на формирование общения в системе отношений «взрослый — ребенок», «ребенок — взрослый», Е. Е. Дмитриевой (2005).

Инициатором общения с детьми является взрослый. Основа общения — безусловное принятие взрослым ребенка таким, какой он есть. Вместе с тем необходимо создание условий для того, чтобы у детей формировалось приятное отношение ко взрослым, по-

<sup>1</sup> Впервые диагностико-коррекционные группы для дошкольников с задержкой психического развития созданы по инициативе У. В. Ульenkовой.

<sup>2</sup> Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга первая. Программы коррекционно-развивающего воспитания и подготовки к школе. Допущено Министерством образования РФ. — М.: Школьная Пресса, 2005. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга вторая. Тематическое планирование занятий. Допущено Министерством образования РФ. — М.: Школьная Пресса, 2004.

явилось желание к контактам с ними. Первый шаг — внимание к любому обращению ребенка ко взрослому на занятиях и в повседневной жизни (прогулки, умывание, игры и т. д.). Работа по формированию общения неразрывно связана с общей коррекцией детей по расширению и уточнению их знаний об окружающем мире, по развитию мышления и речи, игровой деятельности. На занятиях создается эмоционально-положительный тонус, отмечаются успехи каждого ребенка. Взрослые стремятся сделать детей полноправными участниками бесед, поощряют их познавательную активность.

Отбор содержания занятий, форм организации, технологии их проведения нацелен на то, чтобы стимулировать положительные эмоции детей, интерес к деятельности, симпатии ко взрослым, которые организуют эту деятельность.

Содержание коррекционной работы, ее усложнение определяются закономерностями развития коммуникативной деятельности детей дошкольного возраста (от ситуативно-деловой к внеситуативно-познавательной и к внеситуативно-личностной формам общения). Опираясь на актуальный уровень развития общения каждого ребенка, взрослые дают образцы новых по содержанию контактов, поддерживая и поощряя усилия детей.

Моделируя в повседневных жизненных ситуациях, на групповых и индивидуальных занятиях различные формы общения, педагог ставит детей перед необходимостью решать определенные задачи общения, помогает в их решении. Игры с дидактическими игрушками, продуктивные виды деятельности используются в качестве модели ситуативно-деловой формы общения. Взрослые стремятся при этом создать условия для возникновения у детей потребности в сотрудничестве, учат обращаться за помощью, оценивают действия детей. Занятия по ознакомлению с окружающим физическим миром используются в качестве модели внеситуативно-познавательной формы общения. Взрослые стремятся вызвать у детей интерес к обсуждаемым вопросам: дают образцы познавательных контактов (задают вопросы, делятся впечатлениями и т. п.) и обеспечивают детям возможность высказаться, задать вопрос, поощряя инициативные проявления. Занятия по ознакомлению с явлениями социального мира (беседы, чтение и обсуждение книг и т. п.) используются в качестве модели внеситуативно-личностной формы общения. На этих занятиях взрослый создает проблемные ситуации, высказывают свое отношение к обсуждаемым проблемам, привлекает детей к оценке своих поступков, к

оценке поступков и поведения сверстников, поощряя их интерес к нравственно-этическим проблемам, стремление согласовать со взрослым свое мнение, оценки.

Коррекционная работа проводится в контакте с родителями дошкольников. Их знакомят с особенностями общения детей. Для родителей разработаны советы по формированию их общения с ребенком в условиях семьи. Родители и педагоги участвуют в тренинге эффективного взаимодействия с детьми. Исследования Е. Е. Дмитриевой (2005) показали, что в результате коррекционной работы возникают положительные изменения показателей познавательного общения, увеличение времени, в течение которого ребенок хочет общаться со взрослыми, проявление речевой активности детей, содержание их высказываний становится более разнообразным.

Данные Министерства образования РФ свидетельствуют о том, что 85 % детей с задержкой психического развития, посещавших дошкольные учреждения VII вида, успешно поступают и учатся в начальных классах общеобразовательных школ. Следовательно, работа дошкольных учреждений VII вида, направленная на коррекцию познавательной деятельности и на коммуникативно-личностное развитие детей с задержкой психического развития, обеспечивает готовность большей части своих воспитанников к обучению в общеобразовательной школе и к социализации в новой среде. Практика подтверждает теоретическое положение о том, что все проявления отставания в развитии детей «тем менее выражены, чем раньше ребенок попадал в условия специального коррекционного детского сада (группы) и чем полноценнее осуществлялась коррекционно-развивающая работа» (В. И. Лубовский, 2003, с. ПО). При этом целенаправленная деятельность взрослых идет в двух взаимосвязанных, взаимозависимых направлениях:

коррекция умственного развития ребенка и формирование полноценного общения с «чужим» взрослым.

Построение учебно-воспитательного процесса в учреждениях VII вида опирается на многолетние научные исследования и реальную практику воспитания и обучения детей с задержкой психического развития. Концепция коррекции и развития этих детей предусматривает преимущество дошкольного, начального и основного — в случае необходимости — школьного обучения (Н. Н. Малофеев, С. Г. Шевченко).

Школы (классы) VII вида работают по специальным программам. Они опираются на содержание традиционных программ общеобразовательной школы. Это продиктовано тем, что школьники с задержкой психического развития могут успешно освоить образовательный стандарт (нижняя граница требований к знаниям, умениям, навыкам учеников) неполной средней школы и продолжать обучение после девятого класса<sup>1</sup> в

производственно-технических училищах и в других учреждениях, дающих среднее профессиональное образование.

Предусмотрено введение курсов допрофессионального и начального профессионального образования. Разработаны проекты программ трудового обучения — столярное, слесарное, скорняжное, парикмахерское дело и др. (С. Г. Шевченко, 2001).

В программы общеобразовательной школы внесены изменения, дополнения, без которых невозможно эффективное обучение обсуждаемой группы школьников. Кроме того, предусмотрено несколько вариантов учебных планов и соответствующих им учебных программ. В частности, имеется программа для детей, приходящих в систему коррекционно-развивающего обучения после года безуспешного пребывания в одном классе с нормативно развивающимися сверстниками (I вариант обучения)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Рекомендации к изменениям в программах V-IX классов общеобразовательной школы при обучении школьников с задержкой психического развития опубликованы в журнале «Дефектология», 1993. — №1,2,3,4,5,6.

<sup>2</sup> Программа. Коррекционно-развивающее обучение. Начальные классы I—IV. Подготовительный класс. — М.: Школьная Пресса, 2004. (второй вариант обучения). Программы для общеобразовательных учреждений. Коррекционно-развивающее обучение. Начальные классы. — М.: Дрофа, 2000. Программы II—IV классов (первый вариант обучения), программы I—II классов (третий вариант обучения). Рекомендовано Департаментом общего среднего образования Министерства образования РФ.

Наш опыт позволяет считать недопустимым объединение в одном классе неуспевающих школьников лишь на пятом году обучения. Формирование коррекционных классов только на пятом году школьного обучения является грубейшей профессиональной ошибкой, недочетом работы руководителей общеобразовательной школы, свидетельством безразличного отношения к ученикам на первоначальном этапе их обучения.

Отсутствие клинико-психолого-педагогической коррекционной работы с такими детьми в дошкольном и младшем школьном возрасте делает недостаточной для компенсации дефектов их развития систему оказания помощи детям с минимальной дисфункцией мозга.

В учреждениях для детей с задержкой психического развития предусмотрена коррекционно-развивающая работа, которая пронизывает все образование и воспитание дошкольников и школьников.

Созданию психологически комфортного климата для такого ребенка способствует небольшая наполняемость дошкольных групп и классов: от 9 до 12 человек.

Сравнительно небольшое количество детей позволяет педагогу реализовать индивидуальный подход к каждому ребенку. Индивидуальные и индивидуально-групповые занятия, которые предусмотрены учебным планом как в первых-четвертых

классах, так и в пятых-девятых классах, также значительно способствуют преодолению негативных тенденций развития детей.

В системе коррекционно-развивающего обучения имеется диагностико-консультативная служба: психологическое и педагогическое консультирование детей в период их пребывания в образовательном учреждении. Динамика продвижения каждого ученика систематически обсуждается на школьном психолого-медико-педагогическом консилиуме<sup>1</sup>. Результаты такого обсуждения:

- ◆ вычленение сильных сторон познавательной деятельности и личностных качеств школьника, на которые можно опереться в коррекционной работе;
- ◆ фиксация социальной ситуации развития ребенка и состояния его здоровья;
- ◆ определение адекватного состоянию школьника подхода со стороны взрослых;
- ◆ установление направлений фронтальной и индивидуальной коррекционной работы и относительных сроков достижения поставленных в ней целей.

Обоснование перевода ученика из школы (класса) VII вида в общеобразовательную при положительной динамике развития и школьных успехов также входит в компетенцию школьного консилиума.

Лечебно-профилактическое направление коррекционно-развивающего обучения обеспечивает охрану здоровья детей. Охранительный режим предполагает, прежде всего, строгое чередование в учебной работе умственной нагрузки и своевременных, достаточных по времени пауз для отдыха детей, соблюдение двигательного режима. Эти простые условия ведения урока, занятия оказываются существенными для усвоения ребенком программного материала. Чрезмерная учебная нагрузка, отсутствие своевременного отдыха в течение урока ведут к утомлению, а иногда приводят к переутомлению маленьких школьников. Клиницисты поясняют, в чем заключается принципиальное различие между физиологическим утомлением и переутомлением. При

<sup>1</sup> Письмо Министра образования РФ от 27.03.2000 г. № 27/901-6 О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПК) образовательного учреждения.

Впервые школьный медико-психолого-педагогический консилиум создан в г. Москве в школе-интернате № 23 для детей с задержкой психического развития.

утомлении работоспособность после отдыха восстанавливается до исходного уровня. При переутомлении этого восстановления долгое время не происходит.

«Переутомление представляет собой состояние, пограничное между здоровьем и болезнью, благоприятный фон для развития болезненных отклонений и в физическом, и в психическом здоровье, — пишет А. О. Дробинская. — При переутомлении наступают выраженные физиологические сдвиги в функциональном состоянии головного мозга, задерживается его созревание, усиливаются эмоциональная неустойчивость,

раздражительность и непродуктивная возбужденность, возникают головные боли» (1997, с. 76).

В образовательных учреждениях VII вида предусмотрена специальная психоневрологическая служба, которая обеспечивает поддерживающую медикаментозную терапию, снимающую повышенную истощаемость, психомоторную расторможенность либо вялость, другие энцефалопатические расстройства.

Значительную роль в коррекции и позитивном формировании личности, в социализации ребенка играют внеучебные занятия. Компенсаторно-развивающее значение в жизни детей с задержкой развития имеют занятия изобразительной деятельностью, ритмикой, гимнастикой, танцами, пением, участие в театральных и кукольных спектаклях (В. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Т. А. Добровольская, 2001).

Индивидуальные и индивидуально-групповые занятия с практическим психологом по коррекции внимания, памяти, формированию мыслительных операций, регуляции собственного поведения, эмоциональной стабильности способствуют позитивному умственному и личностному развитию школьников (Н. В. Бабкина, 2005; Л. К. Гайфуллина, 2004; Н. Л. Слободяник, 2000).

Эффективность системы коррекционно-развивающего обучения подтверждена работой учреждений VII вида Москвы, Самары и Самарской области, Челябинска, Пензы, Рязани, Тюмени, Уренгоя, Ноябрьска (Н. Н. Малофеев, 2001). Мониторинг по выявлению обученности<sup>TM</sup> и качества знаний учеников вторых классов VII вида, который провел Департамент образования Москвы, также подтвердил высокую эффективность коррекционно-развивающей системы работы со школьниками с задержкой психического развития. Результаты мониторинга показали, что обученность и качество знаний по математике и русскому языку учеников с задержкой развития, обучающихся в классах VII вида по специальным программам, статистически значимо выше, чем у школьников с тем же диагнозом, обучающихся в таких же классах, но по общеобразовательным программам (С. Г. Шевченко, 2001; 2004).

Адекватность условий обучения и воспитания потребностям детей с задержкой развития, предусмотренная системой коррекционно-развивающей работы, подтверждена и психолого-педагогическими исследованиями.

И. Ю. Кулагина при анализе мотивационной сферы детей с задержкой психического развития обнаружила не отсутствие учебной мотивации, а неадекватно сформированные мотивы учения (1982). По ее мнению, это происходит из-за того, что в неадекватных условиях обучения в массовом классе у ребенка, отстающего в развитии, учебные мотивы не получают развития и трансформируются вследствие неуспехов в учении. Имеющиеся

потенциальные мотивационные возможности в процессе совместного обучения с хорошо успевающими школьниками не реализуются. Исследователь показывает, как в результате доступности обучения, адекватного отношения учителя к обучающимся в специальном классе (или в школе) изменяется мотивационная сфера детей с задержкой психического развития.

Основные линии трансформации учебной мотивации (качественное преобразование мотивов и их реструктурирование) выражаются в обогащении содержания учебных интересов, повышении значимости мотивации достижения успеха, усилении взаимосвязей между отдельными мотивами. Автор констатирует, что создание специальных условий обучения, в том числе и общения учителя с учениками, положительно сказывается на становлении у детей учебной мотивации при задержке психического развития. Уже к концу первого года обучения в специальном классе возможно формирование мотивации, адекватной учебным задачам, а к концу начальных классов ее структура приближается к структуре мотивации учения нормативно развивающихся школьников.

Экспериментальные данные Д. Альраххалы (1992) позволяют говорить о том, что на третьем году специального обучения при общении взрослых (учителей, воспитателей), построенном в соответствии с особенностями детей с задержкой психического развития, у последних сформировалась довольно значительная познавательная активность. В обучении она проявлялась в общей любознательности. Большинство учеников классов для детей с задержкой психического развития указывали для себя место на картинках фильма-теста Рене Жилия в непосредственной близости от лица рассказывающего, показывающего, объясняющего. А в ситуации урока многие хотели либо быть у доски, либо активно участвовать в ходе занятий. У детей формируются адекватные представления о своих познавательных возможностях и социально принятых формах поведения. Младшие школьники с задержкой развития начинают осознавать, что им непосилен большой объем информации. Учитывая это, они заранее готовят адекватный способ ухода из тягостной для себя ситуации: «Сяду в театре в последнем ряду, а то спектакль очень большой. Чтобы уйти быстро, там быстро можно уйти».

Изучение отстающих в развитии младших школьников показало зависимость формирования учебной деятельности и ряда личностных образований от адекватного общения взрослых с детьми.

В исследовании А. Н. Цымбалюк (1977) показано, что благодаря правильно организованному общению учителя специальных классов с учениками они по степени адекватности самооценки значительно отличались от своих сверстников с задержкой развития, обучающихся совместно с нормативно развивающимися детьми. В частности,



такие дети либо прогнозировали себе неуспех (если задание действительно было непосильным), либо оценивали свою работу в предположительной интонации. Почти все они адекватно оценивали свои знания и возможности, обнаруживая при этом достаточную критичность. Об одних заданиях они говорили, что смогут их решить, по отношению к некоторым предвидели ошибки. Проверка выполненной работы подтверждала правильность прогноза школьников.

Реализация разносторонне продуманной, экспериментально проверенной системы коррекции и развития детей с задержкой психического развития может быть осуществлена хорошо подготовленными педагогами, учителями, воспитателями. Практика показала, что обучать школьников с задержкой развития может только подготовленный соответствующим образом учитель общеобразовательной школы. Как уже было сказано, дети с задержкой развития вполне -могут освоить базовый компонент программ общеобразовательной школы. Профессиональное образование учителя начальных классов обеспечивает знание указанных программ, в том числе осведомленность о взаимосвязях и взаимозависимостях учебного материала, изучаемого на разных годах обучения. Однако для работы в школах (классах) VII вида необходима трудоемкая переподготовка учителей общеобразовательной школы. Она в значительной мере продуктивно осуществляется институтами, курсами повышения квалификации работников образования. Педагогов, как правило, обстоятельно знакомят с «особыми образовательными потребностями» детей с задержкой психического развития, связанными с недостаточным развитием познавательной сферы: сниженной памятью, недостатками мышления, речи, внимания, восприятия, дефектами организации деятельности, а также импульсивностью, двигательным беспокойством, излишней возбудимостью. Недостаточность развития высших психических процессов обусловлена функциональной незрелостью коры больших полушарий головного мозга, то есть основным заболеванием этих детей<sup>1</sup>.

Понимание этой взаимозависимости раскрывает педагогу, учителю причины отставания в развитии, трудности обучения у детей рассматриваемой категории. Кроме того, работники

<sup>1</sup> Деятельность систем правого и левого полушарий головного мозга и их взаимодействие у детей с задержкой психического развития существенно отличаются как от этих процессов у их нормативно развивающихся сверстников, так и от структурно-функциональных изменений работы коры больших полушарий мозга у детей-олигофренов (исследования М. Н. Фишман, Л. М. Шипициной и др.).

образования осознают, что для полноценного обучения этих школьников необходимы те дополнения и изменения, которые внесены в программы общеобразовательной школы.

Проблеме общения взрослых с ребенком школьного возраста уделяется, как правило, мимоletное внимание. Это неправомерно не только в отношении детей с задержкой развития, но и в связи с нормативно развивающимися школьниками, о чем говорится в ряде научных и методических работ.

Помощь родителей, учителя, воспитателя в социализации ребенка

Установление полноценных отношений учителя, педагога, воспитателя с отстающим в развитии ребенком — основной путь осуществления коррекционно-развивающей работы. Выше подробно и многоаспектно представлено обоснование этого утверждения. Коротко обобщим те психологические и социальные обстоятельства жизни детей с задержкой психического развития, вследствие которых именно педагог-дефектолог, воспитатель, учитель, психолог могут помочь благоприятной социализации этих дошкольников и школьников, способствовать развитию их личности, обеспечить полноценное усвоение доступных умений и знаний, предусмотренных учебными программами.

Педагоги считают, что самая трудная педагогическая проблема в работе с детьми с задержкой психического развития — установление нормативных отношений с учителем и одноклассниками. При успешном ее решении значительно облегчается обучение обсуждаемой группы детей.

Как показано выше, результаты исследований последних десятилетий позволяют говорить о том, что «низкая потребность в общении», «ослабленные социальные возможности», «дез-адаптивные формы общения» непосредственно не обусловлены основной причиной отклонений развития этих детей — нарушениями работы центральной нервной системы. Причины проблем социализации кроются в нарушении общения матери, близких родственников с таким ребенком. Многие родители не осознают болезненного состояния своего ребенка, обусловленного недостаточностью деятельности центральной нервной системы, не стремятся ему помочь. Наоборот, двигательная расторможенность, возбудимость или, наоборот, излишняя вялость, другие болезненные проявления вызывают негативные реакции матери и других родственников. Нередко они относятся к поведению такого ребенка как к сознательному желанию им досадить. Часто требуют достижений, явно превышающих его возможности. Способ общения многих матерей со своими детьми — либо формально-императивный (окрик, приказ, наказание), либо уход от решения проблем, связанных с жизненными потребностями ребенка.

Неудовлетворенная потребность ребенка в любви, ласке, доброжелательном внимании матери, неуверенность в ее любви приводят к появлению вторичных отклонений, но не органического, а психогенного происхождения: нарушению общения,

замедлению развития личности, деформации процесса социализации. Дети с задержкой развития фиксированы на отношениях с матерью, братьями, сестрами. Обратная сторона гиперзначимости для ребенка семейных отношений состоит в том, что предельно уменьшается личностно значимое общение со взрослыми и детьми, не находящимися с ними в семейных отношениях. Это ведет к неполноценному социальному развитию личности ребенка.

Дети с задержкой психического развития относятся к посторонним взрослым, как правило, настороженно. В их присутствии они скованы и напряжены. Длительное время не испытывают к ним доверия, ведут себя сдержанно, стремятся свести контакты до минимума. Доброе отношение постороннего взрослого воспринимают далеко не сразу. Общение со сверстниками, находящимися вне круга их семейных отношений, также игнорируется, что играет негативную роль: уходит важная линия онтогенеза личности ребенка «Я — Другой».

Как уже отмечалось ранее, в число важнейших составляющих социализации входят принятие (или непринятие) норм, правил общения и поведения, закрепленных в конкретном социуме. Адаптироваться в социальной среде означает в первую очередь наладить отношения с людьми. Этот процесс обусловлен и внутриспсихологическими, и средовыми факторами. Почти половина детей с задержкой психического развития не испытывает никакого желания познакомиться с новой социальной средой, вступить в общение, взаимодействие с чужими людьми. Все это для них психологически нежелательные обстоятельства. Они не хотят ни приспособливаться к новым социальным условиям, ни подчинять себе условия, поскольку они не имеют для них никакого личностного смысла. Значимы родные, а другие не нужны. Таким образом, гипертрофированная привязанность к матери, сибсам, нежелание общаться с «чужими» взрослыми и сверстниками в сочетании со сниженной познавательной активностью, спецификой умственной и эмоционально-волевой деятельностью препятствуют социализации детей с задержкой психического развития, становлению их личности.

Для помощи отстающим в развитии детям необходима систематическая разъяснительная работа с их родителями. К сожалению, последние не всегда адекватно оценивают возможности своего ребенка. Уязвленные в своем родительском самолюбии из-за учебных неудач сына или дочери, они, не понимая необходимости реальной помощи ребенку, ищут «виновных». В их глазах ими оказываются либо учителя, либо сам ребенок. Родители ругают его, наказывают, высмеивают, тем самым еще больше травмируя, вселяя неуверенность, тревогу, чувство вины. Родственники детей с задержкой развития нередко понимают, что в «массовом» классе ребенка ждут непреодолимые трудности. Тем не

менее они часто надеются на то, что, находясь среди нормативно развивающихся учеников, их ребенок «подтянется», «доразовьется».

Функцией психолога, учителя, педагога-дефектолога становится доброжелательное объяснение родителям, что коррекция познавательной деятельности их ребенка, его учебные успехи, нормализация развития личности могут осуществляться только тогда, когда ему будет доступен учебный материал. Кроме того, необходимо, чтобы специалисты выявили конкретные причины трудностей, препятствующих успешному обучению маленького школьника, наметили способы их преодоления. Деятельность коррекционно-развивающих и лечебно-оздоровительных комплексов, предусмотренных в классах и школах для детей с задержкой психического развития, направлена на приобретение полноценных знаний и возможностей овладения в дальнейшем рядом профессий.

В работе с родителями основное внимание уделяется стилю и содержанию внутрисемейных отношений в системе «взрослый — ребенок» и, прежде всего, «мама — ребенок». В последние годы проявляется все большая тенденция привлечения родителей к процессу развития и коррекционного обучения детей с отклонениями в развитии. В педагогических журналах опубликованы, например, программы взаимодействия с родителями таких детей, разработанные специалистами ДОО г. Нижний Тагил (Л. В. Богомолкина, Т. В. Масленникова, 2006) и центра ПМСС г. Череповец (М. П. Кузнецова, С. В. Пурышева, 2006) и др.

Жизненные реалии таковы: если ребенок с задержкой психического развития в дошкольном детстве не находился в дошкольном образовательном учреждении или группе VII вида, то школьным специалистам всех профилей необходимо включаться в работу не только по коррекции познавательной сферы маленького школьника, но и по формированию, коррекции, развитию коммуникативных и социально-личностных качеств, знаний, умений, которые не были сформированы в семье.

Мы уже отмечали, что в особо тяжелом состоянии оказываются дети, обучавшиеся в одном классе с нормативно развивающимися сверстниками. Опыт безуспешного обучения, обвинения в лени, тупости, недобросовестности, позиция неполноценного человека в коллективе одноклассников подрывают веру ребенка в собственные возможности, препятствуют нормальному развитию личности в целом. Поведение этих детей разнообразно. Одни чрезмерно возбуждены, двигательны, беспокойны. Они, как правило, обидчивы, вспыльчивы, упрямы, грубы или капризны, плаксивы. Другие — вялы, пассивны, безучастны.

Перед учителем, воспитателем и другими специалистами, работающими с отстающими в развитии детьми, стоит трудная, но, как показывают практика и научные исследования, вполне осуществимая задача: возродить у ребенка утерянную веру в свои возможности, пробудить (а если он впервые становится школьником, то поддержать или сформировать) желание учиться. Только соответствующая эмоциональная атмосфера и определенный стиль отношений с ребенком могут способствовать коррекции его познавательной деятельности, развитию общения со взрослыми и сверстниками, а также благоприятному формированию его личности.

Основа отношений взрослого с ребенком — принятие его таким, какой он есть. Дети должны чувствовать, что каждый из них интересен, приятен взрослому, окружен его доброжелательным вниманием. Он, взрослый, отзывается на каждое к нему обращение, на любое проявление желания общаться с ним. Педагог без внутреннего напряжения, а иногда и с мягкой шуткой помогает детям решать возникающие у них проблемы.

Установлению доверительного отношения ребенка ко взрослым способствует отсутствие авторитаризма и императивных форм в формировании правил поведения в новых для ребенка социальных условиях жизни. Не жесткие требования к выполнению правил поведения, заданий, а искреннее уважение педагога к дошкольнику или школьнику как к личности, признание его права на особенности индивидуальных проявлений. Дети с задержкой развития относительно легко входят в новую для них социальную среду, если среда не стремится их переделать.

Для того чтобы учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, почувствовать его индивидуальный мир, педагогу необходимо ознакомиться с его личным делом. Важно знать степень выраженности основного дефекта ребенка, сопутствующих отклонений, его соматическое состояние, социально-бытовые условия жизни. Такая осведомленность является необходимой предпосылкой для того, чтобы определить действенные формы и методы индивидуального подхода к ребенку, взаимодействия с другими специалистами.

Известнейшие педагоги нашей страны утверждали, что потребность «быть хорошим» формируется только у тех детей, которых взрослые считают хорошими. Лишь успех формирует достаточную веру ребенка в себя. Радостный, жизнеутверждающий тонус повседневной жизни школьника обуславливается, прежде всего, успехами в его основном труде — учении. Школьники с задержкой развития, в отличие от своих нормативно развивающихся сверстников, называют единственную ситуацию, в которой они чувствуют себя счастливыми: «Хорошо учусь». Для них успех в учении — единственный источник внутренних сил, рождающих энергию для преодоления

трудностей, желание учиться. Наличие у ребенка достаточно высокой оценки своих возможностей — условие и одновременно средство обучения и воспитания. Необходимо находить любой повод, чтобы похвалить ребенка, отметить хотя бы небольшие его достижения. Похвала воспринимается детьми прежде всего как выражение положительного к себе отношения учителя, педагога, воспитателя. Она стимулирует активность ребенка, который стремится многократно заслужить одобрение взрослых. При этом активность детей, вызванная стремлением к похвале, нередко переходит в заинтересованность самой учебной работой, а иногда и в познавательный интерес.

При отсутствии успехов в обучении следует не фиксировать ребенка на его неудачах, а, наоборот, выражать твердую уверенность — скоро получится. К успехам ранее неуспешного ребенка следует привлекать внимание других детей. Это часто способствует налаживанию благоприятных отношений с одноклассниками.

Вера взрослых в позитивные возможности ребенка, доброжелательное внимание, независимо от его успехов или неудач, являются той основой, на которой возможно дальнейшее развитие детей. Такое отношение взрослого способствует появлению у ребенка чувства уверенности в себе, а также доверия к окружающим. Указанные отношения касаются в основном детей с заниженной самооценкой.

Следует отметить, что у части дошкольников и младших школьников с задержкой психического развития самооценка завышена, что является следствием незрелости эмоционально-волевой сферы либо защитной реакцией ребенка. У таких детей необходимо формировать адекватную оценку своих возможностей корректно, не попирая их достоинства.

Доброе, сердечное отношение к детям, умение вовремя и обоснованно похвалить ребенка необходимо сочетать с достаточно высокой требовательностью. С первых дней, так же как и во всей последующей работе, ребенку должно быть ясно, какие конкретные действия, дела, поступки вызвали одобрение, а что еще у него не получается, чему он должен научиться.

Укреплению положительного отношения детей к педагогу, учителю способствует эмоционально-положительная, радостная модальность, в которой проходят занятия, уроки. Использование занимательных дидактических игр, игровых приемов, элементов соревнования обеспечивает не только «эмоциональное пробуждение разума». У детей укрепляется любовно-доверительное отношение ко взрослым — организаторам ситуаций их успеха, эмоционально насыщенной жизни. Игры, игровые приемы, используемые на занятиях, уроках, несомненно, не носят развлекательного характера, а непосредственно направлены на решение познавательной, учебной задачи конкретного занятия или урока.

Чрезвычайно важный и сложный момент в педагогической практике — правильная реакция на неблагоприятные поступки, «ошибки» поведения ребенка. Есть несколько аксиом, проверенных великими педагогами. Они действенны и в общении с детьми с задержкой психического развития. Взрослым необходимо ограничить проявления своего возмущения: никогда не кричать в этой ситуации. Важно осуждать не самого ребенка, а его поступок, неблагоприятное поведение. При этом необходимо показать ребенку, что вы по-прежнему хорошо относитесь к нему и уверены, что он сможет справиться с собой и не повторит содеянного. При необходимости следует заступиться за провинившегося. Такое поведение взрослых создает у ребенка ощущение защищенности и желание быть с такими людьми в тесном контакте, и тем быстрее дети усваивают все, что от них требуется.

Профессионализм учителя, педагога, психолога, воспитателя предполагает умение анализировать свою деятельность. Результат этого анализа включает и чувство удовлетворения от того, что труд педагога способствовал коррекции познавательной деятельности детей, их благоприятной социализации, становлению личности. Жизнь показала, что дети с задержкой развития — благодарный народ. У них возникает чувство привязанности, они трогательно заботятся о своих педагогах, беззаветно помогающих своим питомцам, с пониманием воспринимающих их личностное своеобразие.

Нами обозначены некоторые особенности общения педагогов с дошкольниками и младшими школьниками с задержкой психического развития. Несомненно, для специалистов, работающих с этими детьми, необходимо создание специального учебно-познавательного курса с подробным изложением специфики социализации этих детей.

Многие направления практической помощи детям с задержкой психического развития требуют научного изучения. Обозначим хотя бы две из исследовательских задач.

Представляется необходимым сравнительное изучение адаптации к детскому саду и к школе двух групп детей с задержкой психического развития: тех, в семьях которых присутствуют деструктивные родительские позиции, и тех, в семьях которых существует благоприятная для ребенка атмосфера.

Работа по коррекции коммуникативной деформации начинается для многих детей с задержкой развития лишь в школьном возрасте. Она направлена на формирование тех потребностей общения, которые не были удовлетворены у ребенка в дошкольном детстве (доброжелательное внимание взрослых, сотрудничество со взрослыми, уважение взрослых, стремление к сопереживанию и взаимопониманию). Важно уточнить сроки формирования этих потребностей и уровень их удовлетворения у обсуждаемой группы детей. В каком направлении видоизменять, что новое вносить в общение отстающих в

развитии детей, обучающихся в начальных классах, для того чтобы обеспечить их дальнейшую благополучную социализацию.

Педагогу, воспитателю, психологу, логопеду, помощнику воспитателя необходимо тщательно изучить особенности общения ребенка, при которых он идет на длительный контакт со взрослыми. Только соответствующая эмоциональная атмосфера, определенный стиль отношений с ребенком могут способствовать коррекции его познавательной деятельности, развитию общения со сверстниками, благоприятному формированию его личности. Профессионально-гуманная работа значима не только для детей, но и для нас, взрослых:

«Воспитатель, который не сковывает, а освобождает, не подавляет, а возносит, не комкает, а формирует, не диктует, а учит, не требует, а спрашивает, переживает вместе с ребенком много вдохновенных минут», — утверждал Януш Корчак.

### **Литература**

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей. — М.: Педагогика, 1982.
2. Аллан Дж. Ландшафт детской души. Юнгианское консультирование в школах и клиниках. — СПб.: ЗАО «Диалог», Минск: ИП «Лотаць», 1997.
3. Аляраххаль Д. И. Психологические особенности межличностных отношений детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста. Дисс. канд. псих. наук. - М., 1992.
4. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. — М.: Издательский дом Амонашвили, 2001.
5. Анастаси А. Проективные методики // Психологическое тестирование. — М.: Педагогика, 1982.
6. Аржакаева Т. А., Бачков И. В., Попова А. Х. Психологическая азбука. Осознание внутреннего мира/Под ред. И. В. Вачко-ва. - М.: Ось-89, 2003.
7. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — Раздел IV, главы 4, 5, 6.
8. Бабкина Н. В. Оценка психологической готовности детей к школе. — М.: Айрис-пресс, 2005.
9. Баландина Н. Д. Отношение детей с задержкой психического развития к экспериментально-психологическому обследованию как показатель личностных особенностей // Изучение личности аномального ребенка. — М., 1977.
10. Баркан А. И. Его величество ребенок, г- М., 1995.



11. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. — М., 1979.
12. *Башун А. Л., Карпова Н. К., Карпов К. Н.* Комплексная коррекция личности детей с диагнозом ЗПР в условиях специализированного ДОУ // Психология образования: региональный опыт. — М, 2005.
13. *Белопольская Н. Л.* Роль учебных и игровых мотивов в структуре деятельности детей с задержкой психического развития // Новые исследования в психологии, 1975. — № 1.
14. *Бенилова С. Ю.* Особые дети — особое общение // Ж. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2006. — №2.
15. *Берне Р. С.* Развитие Я-концепции и воспитание. — М.: Прогресс, 1986.
16. *Берне Р. С., Кауфман С. Х.* Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки. — М.: Смысл, 2000.
17. *Бехтерев В. М.* Первоначальная эволюция детского рисунка в объективном изучении. — СПб., 1910.
18. *Богомолкина Л. В., Масленникова Т. В.* Взаимодействие специалистов ДОУ с родителями // Ж. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2006. — № 2.
19. *Бодалев А. А.* Психология о личности. — Изд. Московского университета, 1988.
20. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1968.
21. *Борякова Н. Ю.* О некоторых особенностях речевых высказываний детьми 6-7 лет с задержкой психического развития // Дефектология, 1982. — № 5.
22. *Боцманова М. Э., Захарова А. В.* Показатели и уровни рефлексии в оценке и самооценке качеств личности в младшем школьном возрасте // Новые исследования в психологии, 1985. - № 2 (33).
23. *Боцманова М. Э.* Становление младшего школьника как субъекта общения // Новые исследования в психологии, 1990. - № 2.
24. *Буянов М. И.* Ребенок из неблагополучной семьи: записки детского психиатра. — М.: Просвещение, 1988.
25. *Вагнерова М.* Психологическая проблематика детей с легкой дисфункцией мозга // *Тржесоглава 3.* Легкая дисфункция мозга в детском возрасте. — М.: Медицина, 1986.
26. *Васильева Е. Н.* Формирование эмоционального отношения к близким взрослым у старших дошкольников с задержкой психического-развития в зависимости от характера отношений в семье // Шестилетние дети: проблемы и исследования. — Н. Новгород, 1993.
27. *Венгер А. Л.* Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. — М.: Владос-Пресс, 2003.

28. *Власова Т. А., Певзнер Н. С.* Учителю о детях с отклонениями в развитии. — М.: Просвещение, 1967.
29. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений. — М.: Педагогика, 1984. Т. 4.
30. *Выготский Л. С.* Основные проблемы современной дефектологии // Собрание сочинений. — М.: Педагогика, 1983. Т. 5.
31. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1991.
32. *Гаврилушкина О. П., Золоткова Е. В.* Сравнительный анализ ролевой игры дошкольников с задержкой психического развития и умственной отсталостью // Современные технологии диагностики, профилактики и коррекции нарушений развития. — М., 2005. Т. 1.
33. *Гаврилушкина О. П.* Использование знаково-символических средств дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью. Психокоррекционный аспект // Культурно-историческая психология. Московский городской психолого-педагогический университет, 2006. — № 1.
34. *Гайфуллина Л. К.* Личностно-ориентированная коррекция эмоциональных проявлений у младших школьников с задержкой психического развития. Автореф. канд. дисс. — М., 2004.
35. *Грибанова Г. В.* Психологическая характеристика личности подростков с задержкой психического развития // Дефектология, 1986. — № 5.
36. *Демьянов Ю. Г.* Психопатология детского возраста. — Л., 1988.
37. Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. — М.: Педагогика, 1984.
38. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / Под. ред. С. Г. Шевченко. — М.: АРКТИ, 2001.
39. *Дилео Дж.* Детский рисунок. Диагностика и интерпретация. — М.: Апрель Пресс, Эксмо, 2002.
40. *Дмитриева Е. Е.* Коммуникативное развитие детей с легкими формами психического недоразвития: диагностика и коррекция. - Н. Новгород: НГПУ, 2004.
41. *Дмитриева Е. Е.* Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития. Автореф. докт. дисс. — Н. Новгород, 2005.
42. *Домишкевич С. А.* Продуктивность и динамические особенности умственной деятельности детей с задержкой психического развития // Дефектология, 1972. — № 4.
43. *Дробинская А. О.* Астенический синдром // Дефектология, 1997. - № 6.

44. *Дробинская А. О.* Ребенок с задержкой психического развития: понять, чтобы помочь. — М.: Школьная пресса, 2005.
45. *Дульнев Г. М.* Вступительная статья // Воспитательная работа во вспомогательной школе. — М.: Учпедгиз, 1957.
46. *Егорова Т. А.* Педагогическая помощь родителям в формировании отношения к миру у старших дошкольников с задержкой психического развития. Автореф. канд. дисс. — СПб., 2006.
47. *Жаренкова Г. И.* Особенности речевой регуляции деятельности у детей с задержкой психического развития // Проблемы изменения и восстановления психической деятельности. --М., 1977.
48. *Запорожец А. В.* Избранные психологические труды. — М., 1986.
49. *Захаров А. И.* Психологические особенности восприятия роли родителей // Вопросы психологии, 1982. — № 1.
50. *Захаров А. И.* Психотерапия неврозов у детей и подростков. - Л., 1982.
51. *Захарова А. В.* Психология формирования самооценки.— Минск, 1993.
52. *Защиринская О. В.* Внутрисемейные отношения у младших школьников с задержкой психического развития // Теоретические и прикладные вопросы психологии. Материалы юбилейной конференции «Ананьевские чтения-97». — СПб., 1997.
53. *Казачкова В. Т.* Метод незаконченных предложений при изучении отношений личности // Вопросы психологии, 1989. - № 2.
54. *Карпова Г. А., Артемьева Т. П.* Диагностика межличностных отношений // Педагогическая диагностика учащихся с ЗПР. — Екатеринбург, 1995.
55. *Ковалев В. В.* Психиатрия детского возраста. — М.: Медицина, 1995.
56. *Корепанова И. А.* Структура и содержание зоны ближайшего развития // Психология образования: региональный опыт. - М., 2005.
57. *Коробейников И. А.* Нарушения в развитии и социальная адаптация. - М.: ПЭР СЭ, 2002.
58. *Костенкова Ю. А.* Формирование навыка чтения у учащихся с задержкой психического развития // Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / Под ред. С. Г. Шевченко. - М.: АРКТИ, 2001.
59. *Костенкова Ю. А., Тригер Р. Д., Шевченко С. Г.* Дети с задержкой психического развития: особенности речи, письма, чтения / Под ред. В. И. Лубовского. — М: Школьная пресса, 2004.
60. *Крат Г.* Психология развития. — СПб.: Питер, 2000.

61. *Красило А. И.* Психологическое консультирование: приемы, технологии. — Воронеж, 2007.
62. *Крюкова С. В., Слободяник Н. П.* Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. — М.: Генезис, 2000.
63. *Кузнецова Л. В.* Особенности мотивационной готовности детей с задержкой психического развития к обучению в школе // Дефектология, 1981. — № 6.
64. *Кузнецова М. П., Пурьшева С. В.* Работа с семьей в условиях Центра ПМСС // Ж. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2006. — № 3.
65. *Кулагина И. Ю.* О возможностях формирования учебной мотивации у детей с задержкой психического развития // Дефектология, 1982. — № 6.
66. *Кэмпбелл Р.* Как на самом деле любить детей. — М.: Знание, 1990.
67. *Лебединская К. С.* Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития // Актуальные проблемы задержки психического развития / Под ред. К. С. Лебединской. — М., 1992.
68. *Лебединская К. С., Райская М. М., Грибанова Г. В.* Подростки с нарушениями в аффективной сфере. — М.: Педагогика, 1988.
69. *Лебединский В. В.* Нарушения психического развития у детей. - М.: МГУ, 1985.
70. *Леонтьев А. А.* Общение как объект психологического исследования (Методологические проблемы социальной психологии). — М.: Наука, 1975.
71. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. - М.: Педагогика, 1983.
72. *Лисина М. И., Мещерякова С. Ю., Сорокина А. И.* Эмоциональное развитие младенцев в общении // VI Всесоюзный съезд психологов. — М., 1983. — С. 77-79.
- 167
73. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. - М.: Педагогика, 1986.
74. *Ломов Б. Ф.* Психологические процессы и общение // Методологические проблемы социальной психологии. — М., 1975.
75. *Лубовский В. И.* Развитие словесной регуляции действий детей. — М.: Педагогика, 1978.
76. *Лубовский В. И.* Задержка психического развития как психолого-педагогическая проблема// Развитие младших школьников в норме и при отклонениях. — Иркутск, 1979.
77. *Лубовский В. И.* Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. — М.: НИИ дефектологии АПН СССР, 1989.
78. *Лубовский В. И.* Задержка психического развития // Специальная психология / Под ред. В. И. Лубовского. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.

79. *Малофеев Н. Н.* Классы КРО и ККО: интегрированный подход к образованию детей с нарушениями в развитии и дифференцированный подход к образованию нормально развивающихся детей // *Диагностика и коррекция задержки психологического развития у детей.* — М.: АРКТИ, 2001.
80. *Мальцева Е. В.* Особенности нарушений речи у детей с задержкой психологического развития // *Дефектология*, 1990. — № 6.
81. *Марковская И. Ф.* Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика. — М., 1993.
82. *Маховер К.* Проективный рисунок человека. — М.: Смысл, 1996.
83. *Мухина В. С.* Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. — М.: Педагогика, 1981.
84. *Мясищев В. Н.* Личность и неврозы. - Л.: Медицина, 1960.
85. *Мясищев В. Н.* Проблемы личности в психологии и медицине // *Актуальные вопросы медицинской психологии.* — Л.: Медицина, 1974.
86. *Насонова В. И.* Особенности межанализаторных связей и их роль в усвоении навыков чтения и письма детьми с задержкой психического развития // *Дефектология*, 1979. — № 2.
87. *Непомнящая Н. И.* Становление личности ребенка 6-7 лет. — М.: Педагогика, 1992.
88. *Никашина Н. А.* Педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития // *Обучение детей с задержкой психического развития.* — М.: Просвещение, 1981.
89. *Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М. И. Лисиной.* — М.: Педагогика, 1985.
90. *Ольшанский Д. В.* Адаптация социальная // *Философский энциклопедический словарь / Ред. кол.: С. С. Аверинцев и др. - М., 1989.*
91. *Основы ортопедагогике / Под общей научной редакцией Э. Брукарта. Научный редактор издания на русском языке Б. П. Пузанов.* — Garant, 1993.
92. *Отстающие в учении школьники (проблемы психического развития) / Под ред. З. И. Калмыковой, И. Ю. Кулагиной.* — М.: Педагогика, 1986.
93. *Панфилова М. А.* Коррекция тревожности у старших дошкольников с задержкой психического развития. Автореф. канд. дисс. — М., 2007.
94. *Певзнер М. С, Мастюкова Е. М., Грибанова Г. В., Московки-на А. Г.* Психическое развитие, воспитание и обучение детей при некоторых наследственно обусловленных синдромах и семейном алкоголизме // *Дефектология. Психофизиология.*

Дифференциальная психофизиология. Тезисы докладов к VII съезду общества психологов СССР. — М., 1989.

95. *Перре-Клермон А.-Н.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. — М.: Педагогика, 1991.

96. *Петрова В. Г.* Развитие речи учащихся вспомогательной школы. — М.: Просвещение, 1977.

97. *Полуянов Ю. А.* Дети рисуют. — М.: Педагогика, 1988.

98. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, Т. В. Вох-мянина. — М: Издательский центр «Академия», 1999.

99. Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. - М.: Просвещение, 1985.

100. Развитие общения у дошкольников / Под ред. А. В. Запорожца, М. И. Лисиной. — М., 1974.

101. *Раттер М.* Роль семьи в развитии ребенка // Помощь трудным детям. — М.: Прогресс, 1987.

102. *Роговин М. С, Поливанная М. Ю.* Межличностные отношения в коллективах психически больных и психически здоровых детей // Невропатология и психиатрия, 1985. Т. 85.

103. *Романова Е. С, Потемкина С. Ф.* Графические методы в психологической диагностике. — М.: Дидакт, 1992.

104. *Рубинштейн С. Л.* Теоретические вопросы психологии и проблемы личности // Вопросы психологии, 1957. — № 3.

105. *Рубцов В. В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. — М.: Педагогика, 1987.

106. *Рубцов В. В.* Социальные взаимодействия в обучении // Психология образования: региональный опыт. — М., 2005.

107. *Рубчевский К. В.* Формы прохождения социализации личности // Психологическая наука и образование, 2002. — № 2.

108. *Русская А. Г., Смирнова Е. О.* Влияние условий воспитания на отношение к сверстникам у дошкольников // Межличностные отношения ребенка от рождения до 7 лет. — Москва — Воронеж, 2001.

109. *Сагидова А. С.* Специфика эмоциональных отношений к ближайшему окружению учащихся с задержкой психического развития, осложненной астеническими и психопатоподобными проявлениями. Автореф. канд. дисс. — М., 2003.

ПО. *Семаго Н. Я.* Исследование произвольности психической активности // Школьный психолог, 2000. — № 43.

111. *Слепович Е. С.* Некоторые особенности общения дошкольников с задержкой психического развития // Генетические проблемы социальной психологии. — Минск, 1985.

112. *Слепович Е. С.* Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития. — Минск, 1989.

113. *Слепович Е. С.* Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. — М.: Педагогика, 1990.

114. *Смирнова Е. О.* Влияние формы общения со взрослым на эффективность обучения дошкольников // Вопросы психологии, 1980. — № 5.

115. *Смирнова Е. О.* Исследование межличностных отношений в детской психологии // Межличностные отношения ребенка от рождения до 7 лет. — Москва — Воронеж, 2001.

116. *Спиваковская А. С.* Профилактика детских неврозов. — М.: МГУ, 1988.

117. *Степанов С. С.* Диагностика интеллекта методом рисуночного теста. 3-е изд., доп. — М.: Издательский центр «Академия», 1996.

118. *Стернина Т. З.* Понимание эмоциональных состояний другого человека детьми с нарушениями умственного развития // Дефектология, 1988. — № 3.

119. *Сухомлинский В. А.* О воспитании. — М., 1975.

120. *Тржесоголова З.* Легкая дисфункция мозга в детском возрасте. — М.: Медицина, 1986.

121. *Тригер Р. Д.* Психологические особенности взаимоотношений младших подростков. Автореф. канд. дисс. — М., 1971.

122. *Тригер Р. Д.* Суждения младших школьников с задержкой психического развития о дружбе // Изучение личности аномального ребенка. — М., 1977.

123. *Тригер Р. Д.* Психологические особенности общения младших школьников с задержкой психического развития // Дефектология, 1989. — № 5.

124. *Ульенкова У. В.* Индивидуально-типические особенности сферы субъективной активности в учебной деятельности шестилетних детей. — Куйбышев, 1984.

125. *Ульенкова У. В.* Шестилетние дети с задержкой психического развития. — М.: Педагогика, 1990.

126. *Ульенкова У. В., Дмитриева Е. Е.* Влияние общения со взрослым на формирование у ребенка общей способности к учению // Начальная школа, 2004. — № 2.

127. *Фишман М. Н.* Функциональная асимметрия мозга у детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью // Дефектология, 1996. — № 4.
128. *Фишман М. Н.* Нейрофизиологический анализ функционального состояния мозга детей с трудностями в обучении // Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / Под ред. С. Г. Шевченко. — М.: АРКТИ, 2001.
129. *Флей-Хобсон К., Робинсон Б. Е., Скин П.* Развитие ребенка и его отношений с окружающими. — М., 1993.
130. *Флей-Хобсон К., Робинсон Б. Е., Скин П.* Физическое и умственное развитие // Ребенок и семья. — Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2002.
131. *Хове Ван.* Лица с ментальными нарушениями // Основы ортопедологии / Научный редактор Э. Брукарт. Научный редактор издания на русском языке Б. П. Пузанов. — Garant, 1990.
132. *Хоментаскас Г. Т.* Методика «Рисунок семьи» // Общая психодиагностика. — М.: МГУ, 1987.
133. *Цукерман Г. А.* Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников // Вопросы психологии, 1998. - № 5.
134. *Цымбалюк А. Н.* Особенности самооценки детей с задержкой психического развития // Изучение личности аномального ребенка. — М., 1977.
135. *Шаумаров Г. Б.* К оценке значения интеллектуальных тестов в диагностике и изучении детей с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология, 1974. — № 1.
136. *Шаумаров Г. Б.* Психология молодой семьи выпускников специальной школы для детей с задержкой психического развития. Автореф. докт. дисс. — Ташкент, 1990.
137. *Шванцара Л., Шванцара Й.* Развитие детских графических проявлений // Шванцара Й. и коллектив авторов. Диагностика психического развития. — Прага, 1978.
138. *Шевченко С. Г.* Коррекционно-развивающее обучение. Организационно-педагогические аспекты. — М.: Владос, 1999.
139. *Шевченко С. Г.* Концептуальные основы коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей с задержкой психического развития // Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / Под ред. С. Г. Шевченко. - М.: АРКТИ, 2001.
140. *Шипицына Л. М., Защиринская О. В., Воронова А. П., Нило-ва Т. А.* Основы коммуникации. — СПб., 1995.
141. *Шипицына Л. М.* Нейропсихологические аспекты диагностики детей в процессе коррекционно-развивающего обучения // Дефектология, 1999. — № 5.



142. *Шумаков В. М., Скобло Г. В., Сокольская Т. М.* Клинико-психологическое исследование детей с высоким риском формирования поведения // *Невропатология и психиатрия им. С. С. Корсакова*, 1985. Т. 85, вып. 10.
143. *Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В.* Психология и психотерапия семьи. — СПб.: Питер, 1999.
144. *Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М.* Семейный диагноз и семейная психотерапия. — СПб.: Речь, 2005.
145. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. — М.: Педагогика, 1978.
146. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко — М.: Педагогика, 1989.
147. *Berger E.* Minimale cerebrale dysfunction bei Kinder. — Berlin, 1977.
148. *Berte J. M., Buyze E., Jansen J., Houben L., Michielsen L.* Leer-lingkenmerken buitengewoon secundair onderwijs opleiding-svorm 3, type 1. - NVKBO Paper, Brussel, NVBO, 1982.
149. *Bozelby G.* Maternal care and mental health. - N.Y., 1966.
150. *Broekaert E., Hove G. Van.* Orthopedagogisch teamwerk. Ken-merken, management, technieken, handelingsplanning, con-frontatie encounter. Gent, Laboratorium voor Orthopedagogiek en Orthoagogiek, 1990.
151. *Harlow H. F., Souni St. Y.* Nature of Love: simplified // *Amer. Psychologist*, 1970. - № 2.
152. *Jarrow L. G.* Maternal deprivation: Toward an enpirical and conceptual re-evaluation // *Bait.*, 1961. — № 58.
153. *Philips L.* Human Adaptation and his Failures. — N.Y., 1968.
154. *Reingold H. L.* The effect of environmental stimulation upon social and exploratory behaviour in the human infant // *Determinant of infant behaviour.* — N.Y. — London, 1961.
155. *Sachs J. M., Lory S.* The sentence completion test // *Projective psychology* / Ed. by L. Bellacx. - N.Y.: Knopf, 1950.
156. *Saku S., Devi B.* Role of home environment in psycholinguistic abilities and intelligence of advantaged and disadvantaged preschool children // *India J. Psychol.*, 1982. — № 1-2.
157. *Satir V.* The new peoplemaking. — California: Science and Behavior Books, Inc., Montain View, 1988.
158. *Zee S. A. M. van der, Molen H. T. van der, Wolters J. M.* Een sociaal redzaamheidsprogramm voor zwakbegaafde jongeren. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 26, 1987.

## Приложение

### Коррекция эмоциональной депривации младших школьников с задержкой психического развития<sup>1</sup>

Проблема изучения личности ребенка с задержкой психического развития (ЗПР) является одной из наименее разработанных в отечественной коррекционной педагогике и психологии. Успешная социальная адаптация и интеграция в общество таких детей зависят не только от создания системы психолого-педагогических приемов для преодоления трудностей в овладении учебной деятельностью, но и от преодоления негативных последствий личностного развития, вызванного сложным сочетанием биологических и социальных факторов при данном варианте дизонтогенеза.

Обзор литературы и анализ практического опыта показали недостаточное освещение изучения эмоционально-личностной сферы детей с задержкой психического развития, а также разработки коррекционных средств, позволяющих преодолеть негативные последствия сочетания биологических и социальных факторов, отрицательно воздействующих на формирование личности детей с задержкой психического развития.

В процессе межличностного взаимодействия со сверстниками у детей с задержкой психического развития действуют те же социально-психологические закономерности, что и во взаимоотношениях их нормально развивающихся ровесников. Однако наличие указанных особенностей развития у первых сказывается на содержании и способах их отношений со сверстниками. Психофизические особенности этих детей оказывают отрицательное

Авторы — Б. П. Пузанов, Л. К. Гайфуллина, Ю. А. Костенкова.

влияние на межличностные отношения со сверстниками и способствуют при неблагоприятных условиях воспитания и обучения закреплению у них негативных эмоциональных реакций (негативизма, импульсивности, склонности к аффективным реакциям, вспышкам гнева, раздражительности, агрессивности либо, наоборот, замкнутости, заторможенности с повышенной тревожностью), в целом отражаются в их поведении и характере.

Численный рост детских и подростковых девиаций поведения, в том числе и среди детей с легкими формами психического недоразвития, все чаще достигающих уровня криминальной выраженности, демонстрирует назревшую потребность в разработке комплекса работы по коррекции негативных эмоциональных состояний детей. Для полноценной адаптации и социализации в обществе детям этой категории необходимо специально организованное психолого-педагогическое воздействие с учетом их индивидуально-типологических особенностей.

Основу предлагаемого комплекса работы составили теоретические положения Л. С. Выготского, сформулированные применительно к специфике детского возраста, и подходы отечественных педагогов и психологов к разработке системы коррекционной помощи детям с проблемами в развитии, в частности принципы личностно-ориентированной коррекции, предложенные И. И. Ма-майчук.

Психолого-педагогическая коррекция негативных эмоциональных реакций у детей с задержкой психического развития направлена на смягчение у них эмоционального дискомфорта в рамках межличностных взаимодействий с одноклассниками: максимальное снижение агрессивности, повышенной гиперактивности, негативизма, немотивированного упрямства, склонности к аффективным реакциям, вспышкам гнева, раздражительности, замкнутости, заторможенности с повышенной тревожностью и др.

Предлагаемый комплекс работы проводят педагог-дефектолог, психолог, учитель, воспитатель группы продленного дня (педагог дополнительного образования). По возможности, к этой работе подключаются и родители, поскольку они являются для ребенка самыми значимыми людьми и без эмоциональной поддержки с их стороны эффективность коррекционной работы снижается.

Комплекс работы по коррекции негативных эмоциональных реакций младших школьников с задержкой психического развития состоит из трех блоков.

Первый блок — диагностика эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития в коллективе.

Второй блок представляет собой личностно-ориентированную психолого-педагогическую коррекцию внешне выраженных негативных эмоций детей. Занятия целесообразно проводить отдельно со школьниками, у которых выявляются неустойчивые психические состояния. Как правило, это дети с явлениями гиперактивности, склонные к агрессии, аффективным реакциям. Далее обозначим эту группу детей как первую. Вторую же группу составляют замкнутые дети с явлениями заторможенности, повышенной тревожностью. Они оказываются в неблагоприятном статусном положении в детском коллективе.

Реализацию второго блока следует осуществлять по этапам: на первом этапе проводится дифференцированная коррекционная работа с детьми, а на втором — подготовка детей к групповой (коллективной) работе.

Третий блок представляет собой групповую психолого-педагогическую коррекционную работу с детьми обеих вышеназванных групп.

Диагностика эмоциональных реакций детей с задержкой психического развития может осуществляться с использованием следующих методик.

1. **Социометрические методики:** «Выбор товарища по парте», «Выбор действием» Я. Л. Коломинского. Анализ межличностных отношений в группе позволяет определить уровень благополучия взаимоотношений в коллективе; статусное положение каждого ребенка (индекс положения); статусные группы, которые выявляются в процессе проведения социометрического эксперимента. Вычисление индекса изолированности позволяет определить детей, имеющих благоприятный и неблагоприятный статус в коллективе.

2. **Сочинение «Наш класс» и экспериментальные беседы**

с учениками (методика Л. И. Даргевичене) позволяют получить данные о межличностных взаимодействиях детей, о личностных качествах, лежащих в основе мотива выбора школьниками своих одноклассников, а также о том, как ученики осознают уровень благополучия взаимоотношений в своем коллективе. Экспериментальная беседа направлена на выявление того, как ребенок воспринимает взаимный выбор с товарищем.

3. **Методика незаконченных предложений** (автор В. Г. Казачкова), которая проводится для того, чтобы выявить у младших школьников наиболее желательных или нежелательных партнеров в межличностном взаимодействии, а также объекты их положительного или отрицательного эмоционального отношения (например: «Думаю, что настоящий друг...», «Мне нравится гулять (играть, общаться) с моими одноклассниками..., потому что...» и т. п.).

Работу во втором блоке — *психолого-педагогическую коррекцию эмоциональных реакций детей с неустойчивыми психическими состояниями* — как сказано выше, целесообразно проводить по этапам.

Как показывают практика и специально проведенные исследования, среди детей с задержкой психического развития условно можно выделить следующие группы, которые в первую очередь нуждаются в проведении с ними дифференцированной коррекционной работы:

- ◆ дети с гиперактивностью, склонные к агрессии (первая группа);
- ◆ дети заторможенные, замкнутые (вторая группа). Введение первого этапа (дифференцированные формы работы)

продиктовано тем, что включение ребенка с гиперактивностью, агрессивностью и неуправляемым поведением сразу в группу нецелесообразно, поскольку такие дети могут внести деструктивное начало и стать источником дестабилизации групповых отношений.

Для таких учащихся в качестве начальной формы

коррекционной работы следует использовать индивидуальную психолого-педагогическую помощь. Это обеспечивает минимально необходимый опыт сюжетно-

ролевой игры со взрослым, параллельно с другими видами коррекционной работы (арттерапия — рисуночная, музотерапия, библиотерапия и т. д.).

На первых занятиях у детей обычно проявляются эмоциональная напряженность, тревожность, настороженность. Поэтому в данный период следует активно использовать сочетание рисуночной арттерапии со специальными играми и упражнениями под спокойную расслабляющую музыку, что позволяет снять излишнюю напряженность ребенка.

Учитывая повышенную утомляемость, возможность аффективных реакций у детей, склонных к агрессии (первая группа), следует строго дозировать по времени все групповые занятия; создавать на занятиях доброжелательную атмосферу общения (безоценочное принятие ребенка таким, какой он есть, никаких упреков в его адрес за то, что он меньше других знает, хуже умеет что-то делать). С этими детьми целесообразно проводить игры и упражнения, направленные на коррекцию внимания, формирование самоконтроля за двигательной активностью, импульсивностью. Следует обучать детей приемлемым способам выражения гнева, умению владеть собой в ситуациях, провоцирующих вспышки гнева, снятия физической и вербальной агрессии.

Для детей заторможенных, замкнутых (вторая группа) полезны игры и упражнения, способствующие повышению самооценки, уверенности в себе.

Для учащихся всех групп могут быть использованы игры и упражнения на тренировку мимических, пантомимических и жестовых движений, способствующие мышечной релаксации, с применением музотерапии.

Введение этапа дифференцированной коррекционной работы необходимо также в связи с тем, что детям предоставляется возможность эмоциональной рефлексии, что, в свою очередь, способствует установлению эмоционально положительных отношений со взрослым, позволяет повысить уверенность в себе у большинства детей.

На этапе дифференцированной коррекционной работы предполагается также формирование положительного настроения на занятия.

Поскольку и чтение, и понимание инструкции детьми с задержкой психического развития отличаются несовершенством, обусловленным структурой дефекта, необходимо подробно объяснять каждое задание наглядно и вербально.

На этом этапе особенно важен комплексный подход в работе всех специалистов, включенных в коррекционный процесс. Так, тематика специальных занятий дефектолога и психолога должна сочетаться с темами уроков по родному языку (в частности, чтения) и проводиться как на уроках, так и во внеурочное время. Чтение и обсуждение произведений на уроках и в группе продленного дня заранее планируются психологом и

дефектологом совместно с учителем и воспитателем. На внеклассные мероприятия, посвященные анализу прочитанных произведений о дружбе, взаимопомощи, добре и т. д., следует приглашать родителей школьников. Это будет способствовать положительной динамике этапа дифференцированной психолого-педагогической коррекции.

Для детей первой группы можно использовать игры и упражнения, позволяющие снять излишнюю напряженность:

- ◆ рисование по точкам;
- ◆ методика «Дорисуй картинку» фломастерами и карандашами;
- ◆ рисование овалов, кругов и их сочетаний (солнце, рыбка, цыпленок, пингвин, телевизор, вагончики);
- ◆ методика «Дорисуй группы точек до образа» (клубничка, жучок, огурец и т. д.);
- ◆ рисование различных линий — прямых, наклонных, дугообразных, волнистых (окно, рамка, дым, дождик, волны);
- ◆ рисование замкнутых и петлеобразных линий (улитка, солнышко, цветок, недовязанный носок);
- ◆ рисование спиралеобразных, округлых линий (пчела, дым из трубы, волна, спящая кошка, мышка, бабочка, змея и т. д.);
- ◆ рисование различных геометрических фигур (домик, уточка, лягушка);
- ◆ методика «Монотипия» (по тесту Роршаха) — рисование цветочных пятен на листе бумаги, согнутом пополам, затем дорисовать до образа;
- ◆ самовыражение в рисунке: «Рисование самого себя, какой я», «Такие разные лица» — рисование эмоциональных состояний (радость, грусть, страх, удивление, злость, обида, удовольствие и др.).

Не рекомендуется на начальном этапе использование красок, глины, пластилина, то есть материалов, стимулирующих неструктурированную, ненаправленную активность ребенка.

Детям второй группы следует предлагать такие задания, как рисование мелом, красками. Для ослабления эмоциональной напряженности и тревожности могут быть предложены следующие задания: «Волшебные пятна», «Создание фресок», «Когда я счастлив», «Я в будущем», «Что я люблю», «Мой самый хороший поступок», «Как мы боремся со своими трудностями» и др. Целесообразно предлагать детям большие листы бумаги, глину, пластилин, игры с бегущей из-под крана водой («Пуантилизм» — пальцевая живопись, «Кляксография»), что способствует самовыражению ребенка в рисунке.

Для детей обеих групп можно использовать задания «Волшебные нитки», «Рисование на обозначенную тему» (приятное — неприятное, радость — печаль, веселое — грустное), «Раскрашивание образов или предметов, обозначающих полярные понятия» (добрый волшебник — злой волшебник, веселый клоун — грустный клоун), «Нарисуй свое настроение в цвете».

В качестве средств библиотерапии в работе с детьми обеих групп можно использовать обсуждение рассказов В. А. Осеевой «Три товарища», «Сыновья», «Хорошее», «Синие листья», «Сторож», «Чего нельзя, того нельзя», А. Л. Барто «Копейкин», И. Василенко «Мостик», К. Д. Ушинского «Сила не право», «Умей обождать», «Вместе тесно, а врозь скучно», Л. Н. Толстого «Два товарища», А. Седугина «Дом с трубой и дом без трубы», М. Пляцковского «Речные камешки», «Урок дружбы», К. Тангрыкулиева «Миндаль мы вместе посадили», Р. Тимершина «Где лежало спасибо?»,

М. Майна «Пока они спорили», Г. Сапгира «Самые слова», О. Дриз «Добрые слова» и др.

Хороший эффект в коррекционной работе дают игровые упражнения на мышечную релаксацию: «Подарок под елкой», «Ласковые лапки», «Насос и мяч», «Дудочка», «Шалтай-Болтай», «Сосулька», «Винт», «Корабль и ветер», «Воздушный шарик», «Драка», «Солнышко и тучка», «Кулачки», «Олени», «Пчелка мешает спать». ■

Для детей, склонных к агрессии (первая группа), на первых занятиях следует подбирать упражнения, способствующие развитию только одной познавательной функции, например внимания («Найди отличия», «Поиск чисел», «Исправь ошибки», «Запомни порядок», «Пуговицы», «Корректурные пробы», «Заметить все»). Контроль двигательной активности: «Разговор с руками», «Маленькие обезьянки», «Запрещенное движение»; контроль импульсивности «Говори: "Съедобное — несъедобное"». Переход к тренировке двух-трех функций целесообразно осуществлять на последнем этапе — групповой коррекционной работе.

Дети этой группы также нуждаются в обучении приемлемым способам выражения гнева, умению владеть собой в ситуациях, провоцирующих вспышки гнева. Для снятия физической агрессии могут быть использованы музыкальные произведения: «Щит и меч», «Боксер», «Каратист», «Маленькое привидение», «Бумажные гранаты», «Комок гнева». Для снятия вербальной агрессии можно использовать такие упражнения, как «Обзывалки», «Волшебная труба», «Стаканчики для плохих и хороших слов», «Ругаемся овощами», «Ругаемся фруктами».

Для детей заторможенных, замкнутых (вторая группа) следует использовать игры и упражнения на повышение самооценки и уверенности в себе: «Кораблик», «Смелая

мышка», «Штанга», «Зайки и слоники», «Тень», «Зеркало», «Темнота» (в темной норке, ночные звуки), «Веселый цирк»; комплименты, этюды: «Встреча с другом», «Два друга», «Очень худой ребенок», «Победи свой страх»; игровые упражнения на развитие и тренировку мимики (поднять брови, опустить брови, сдвинуть брови, поджать и надуть губы, улыбнуться, наморщить нос), пантомимических и жестовых движений. В работе могут быть использованы этюды на развитие выразительности жеста — «Заколдованный ребенок», «Отдай», «Уходи», «Я не знаю», «Игра в снежки», «Игра в камушки», «Иностранец».

Для коррекции нарушений эмоционально-личностной сферы и поведения детей можно использовать психогимнастику (этюды М. И. Чистяковой, упражнения и игры, разработанные Н. Л. Кряжевой). В жестах, мимике, позах, движениях отражается внутреннее эмоциональное состояние ребенка. Вербальный запас ребенка с задержкой психического развития очень беден. Школьники с трудом могут назвать всего лишь несколько эмоциональных состояний. Обычно они так характеризуют различные эмоции: «веселый», «грустный», «плохой», «хорошо», «нехорошо», а существование других эмоций или их оттенков (восторг, ужас, досада, обида, ярость, удивление и др.) даже не предполагают. В этом случае им бывает трудно распознать эмоции как свои, так и других людей. Для всех школьников с задержкой психического развития характерно то, что им трудно разобраться и адекватно оценить как свое эмоциональное состояние, так и состояние окружающих. Поэтому в комплекс коррекционной работы целесообразно включать ряд упражнений для тренировки навыка распознавания эмоциональных состояний, например, с помощью разрезных профилей «Угадай и собери»; этюды «Удивление», «Круглые глаза», «Вкусные конфеты», «Северный полюс», «Ой-ой, болит зуб, живот, голова», «Соленый чай», «Грязь», «Сердитый человек», «Веселый человек», «Грустный человек», «Лисенок боится», «Провинившийся», «Поссорились и помирились», «Разное настроение».

Использование музыкотерапии способствует достижению состояния покоя и релаксации у детей. В коррекционной работе с детьми с задержкой психического развития хорошо зарекомендовали себя следующие музыкальные произведения: Л. В. Бетховен «Соната № 14» — первая часть, П. И. Чайковский «Симфония № 5 ми-минор», «Времена года», «Баркарола», «Сентиментальный вальс», С. В. Рахманинов «Концерт № 2» начало 2-й части, Ф. Шопен «Ноктюрн фа мажор», «Ноктюрн ре-бемоль мажор» и др.

Для снятия подавленного, угнетенного состояния у младших школьников с задержкой психического развития можно использовать музыку И. С. Баха — «Бранденбургский концерт», А. Вивальди — «Времена года», Л. В. Бетховена —



«Крадости», Ф. Шопена — «Мелодия», В. А. Моцарта — «Симфония № 40» (отрывок) и др. В специальной обработке спокойная музыка с шумом морского прибоя оказывает положительное эмоциональное воздействие на всех детей.

В процессе занятий детям предлагают сосредоточиться на прослушивании музыкального произведения. На фоне музыки, предваряющей слушание рассказов «На лугу», «Бабочки», «Подснежники», «Летний дождь», «Волшебный сон», «Листопад», детей следует настроить на восприятие определенной музыкальной картинке. Мелодия уводит ребенка от отрицательных переживаний, раскрывает красоту природы и окружающего мира. Для активизации зрительных образов можно использовать в работе медитативную музыку, передающую картины природы в аудиозаписи («Шум морского прибоя», «Шум дождя» и др.). Этот метод применяется в зависимости от самочувствия детей, например, если ребенок находится в возбужденном состоянии, после уроков или во второй половине дня, когда цереб-растенические явления становятся особенно выраженными. Вывод ребенка из того или иного эмоционального состояния можно проводить следующим образом: дать прослушать отрывок из музыкального произведения (например, очень быстрой, подвижной музыки), затем постепенно сменять прослушиваемую музыку в соответствии с желаемым настроением ребенка (допустим, на более спокойную).

В процессе работы для поддержания интереса к заданиям, формирования мотивации достижения успеха целесообразно использовать различные формы поощрения. В качестве одного из эффективных приемов работы можно применять «метод жетонов» (поощрительных фишек, значков с изображением любимых персонажей из сказок, мультфильмов и т. д.). Для повышения значимости получения ребенком жетона необходимы обоснование мотива его вручения, коллективное обсуждение, кому вручать знак отличия. При этом приоритет в решении, кто из детей получит жетон, остается за взрослым.

Это обусловлено в том числе и такими присущими детям с задержкой психического развития чертами, как неадекватность самооценки, неумение признавать свои ошибки, стремление замечать ошибки только своих сверстников.

Комплекс работы целесообразно строить в виде коррекцион-ных занятий, включающих 4-6 игр и заданий для детей. Занятия могут иметь следующую структуру.

*Вводная часть* — приветствие, обязательный тактильный контакт, ободряющая улыбка, упражнения на мышечную релаксацию. Детям сообщается, чему будет посвящено занятие. *Основная часть* — занимает 3/4 времени занятия и включает игровые упражнения в зависимости от задач для каждой Труппы детей дифференцированно. Как

правило, это 2-3 игровых упражнения. Обязательно должно учитываться общее состояние детей. Не следует оставлять без внимания проявления повышенной утомляемости.

*Заключительная часть* — подведение итогов занятия, рефлексия на то, что было на занятии, и обеспечение плавного перехода из мира фантазий и игры в мир реальности и обязанностей. На этом этапе занятия также обязательны тактильный контакт, визуальный контакт «глаза в глаза», коммуникация с ребенком: «Я очень рада, что вы пришли на занятие. Мне понравилось, как вы сегодня выполняли задания. Буду ждать вас на следующее занятие». Заключительная часть играет важную роль в формировании позитивной системы «взрослый — ребенок» и, прежде всего, отношений доверия и взаимопонимания.

Для закрепления и обобщения приобретенного позитивного опыта общения в процессе этапа дифференцированной коррекции и для перенесения его в отношения кооперации и сотрудничества в группе целесообразны организация и проведение подготовки детей к групповой (коллективной) работе.

**Групповая психолого-педагогическая коррекция** (третий блок). Первоначально занятия проводятся с группой из трех человек, затем из пяти. Увеличение числа детей, принимающих участие в занятиях, происходит постепенно.

На первых групповых занятиях у детей гиперактивных, склонных к агрессии (первая группа), наблюдается резкое ухудшение поведения: негативизм к сверстникам, поведение провоцирующего характера, что ведет к конфликтам. Возрастает двигательная расторможенность, действия школьников носят хаотичный характер, возобновляются вспышки агрессии, частые конфликты. Все это происходит с детьми, которые на индивидуальных занятиях уже научились вести себя вполне организованно.

У школьников замкнутых, неуверенных в себе, с заниженной самооценкой (вторая группа) в начале занятий в группе возобновляются тревожность, настороженность к предлагаемым играм и видам деятельности. Спонтанная игра со сверстниками без участия взрослого принимает форму однообразных манипуляций, примитивных игровых действий без развития сюжетных линий. Некоторые дети, с радостью посещавшие индивидуальные занятия, отказываются прийти на очередное мини-групповое занятие.

Высокую эмоциональную лабильность детей на данном этапе можно объяснить их желанием определить границы разрешенного и запретного поведения, выявить реакцию взрослого на те или иные их поступки.

Для обеспечения физической безопасности детей взрослый вводит категорические запреты и ограничения. Например, нельзя драться, дразнить других детей, плевать, брызгать краской и т. д. Запреты и ограничения следует формулировать в безличной фор-

ме, чтобы они не выступали в форме приказа, команды, содержащей негативную характеристику личности ребенка (не «Антон, нельзя дразнить Георгия», а «Дразнить нельзя!»).

При социально неадекватном поведении школьников могут применяться способы их блокирования в реально-действенной и игровой формах. В качестве принудительного ограничения агрессивных реакций ребенка его можно обнять, прижать руки к телу и т. д. Целесообразно предлагать игры, предоставляющие возможность эмоционального реагирования, двигательной разрядки в социально приемлемых формах, например бросание специально предназначенных для этого игрушек или предметов.

Основным методом психолого-педагогической коррекции при групповой работе выступает игротерапия в сочетании с арттера-пией (музотерапией, библиотерапией, рисуночной). В данном блоке групповой коррекции можно использовать игры и методические рекомендации по коррекции эмоционально личностной сферы детей с нормальным интеллектуальным развитием, применяемые Р. В. Овчаровой, Н. Л. Кряжевой, М. А. Чистяковой, Е. К. Лютовой, Г. Б. Мониной, упражнения для релаксации, разработанные И. Г. Выготской, Е. Л. Пеллингер, Л. П. Успенской, модифицированные и адаптированные применительно для детей с задержкой психического развития.

Это могут быть вербальные и невербальные коммуникативные игры. Со стороны взрослого следует предоставить школьникам инициативу и самостоятельность в использовании приемов для формирования чувства принадлежности к группе (например, «Перебрасывание мяча с названием имени», «Передача имени по кругу»).

Для формирования чувства принадлежности к группе можно использовать значки с именами детей, которые они сами написали заранее на заготовках из бумаги, игры с правилами «Паровозик», «Моргалки», «Салочки», «Кегли».

При использовании рисуночной арттерапии можно применять следующие темы рисунков: «Я в будущем», «Мое любимое занятие», «Мои друзья», «Графическая музыка», «Рисунок по кругу» (дети рисуют на одном листе бумаги, передавая его по кругу), совместное рисование на больших листах бумаги: «Наш класс», «Наша школа», «Мои друзья».

Групповая коррекционная работа предусматривает также формирование у младших школьников с задержкой психического развития адекватных способов поведения в конфликтных ситуациях, способности к произвольной регуляции деятельности, развитие умения согласовывать свои действия со сверстниками.

Для детей гиперактивных, склонных к агрессии (первая группа), целесообразно использование игр с четкими правилами, способствующих развитию внимания, контроля

импульсивности и двигательной активности; игры и упражнения на снятия мышечного напряжения: например, «Игра с пчелкой», «Кулачок», «В уши попала вода», «Узоры на асфальте», «Паровозик», «Школа разведчиков», «Колокол», «Кошки-мышки», «Жмурки», «Запрещенное движение», «Замри».

Для школьников, поведение которых характеризуется замкнутостью, повышенной тревожностью (вторая группа), используются упражнения на снятие мышечного напряжения (например, «Графическая музыка», «Слепой танец», «Летний дождь», «Бабочка»), игры, направленные на обучение приемам саморегуляции, способствующие физическому и эмоциональному раскрепощению ребенка (такие как «Маленькое привидение», «Розовый куст», «Серебряное копытце», «Избавление от тревог», «Разбей башню», «Кукла Бобо», «Подушечный бой», «Будущие чемпионы», «Бумажные гранаты», «Жужжа»). Для этих младших школьников также следует предусмотреть игры и упражнения, направленные на повышение самооценки («Смелая мышка», «Зайки и слоники», «Кораблик», «Гусеница», «Водопад», «Дождик», «Штанга», «Победи свой страх», «Дракон»).

Для всех детей могут быть использованы этюды «Встреча с другом», «Два друга», «Факиры», «Вкусные конфеты», «Золотые капельки», игры «Запрещенное движение», «Передай мяч», «Дракон кусает свой хвост».

Для развития эмпатии, способности к пониманию чувств и сопереживанию другому человеку возможно включить в коррекционную работу следующие игровые упражнения: «Доброе животное», «Скажем друг другу хорошее», «Хоровод», «Какие бывают улыбки», «Улыбнись другому», «Слепой и поводырь».

В процессе коррекционной работы, по мере общего развития детей, школьники начинают предлагать свои игры, которые по ходу обыгрывания превращаются в сюжетно-ролевые, игры-драматизации, подвижные. В качестве ситуаций для обыгрывания могут быть использованы такие как «Строгий учитель и ученик», «Школа», «Что такое хорошо, что такое плохо», театрализованные игры «Как поссорились Мальвина и Буратино», драматизация сказки А. Поповой «Коряга», разыгрывание ситуаций с использованием вежливых слов, о дружбе в коллективе (по стихотворению Г. Сапгира «Самые слова»), беседы о совместном труде и дружбе в классе («Один в поле не воин», «Нет друга — ищи, а нашел — береги»).

Для формирования у младших школьников с задержкой психического развития способности произвольной регуляции поведения и общения с другими детьми на коррекционных занятиях могут быть использованы образцы поведения. Со стороны взрослого это требует длительной кропотливой работы по доведению до сознания детей

правил поведения в коллективе. Необходимо постоянное обсуждение с детьми того, как следует себя вести (например, беседа по проблеме «Как себя вести на занятиях, чтобы всем здесь было приятно и хорошо играть»). Вместе с детьми следует составить «Правила дружбы» и «Правила игры», которые дети сами запишут на отдельных листах бумаги, например: «Помогай товарищу. Если твой товарищ попал в беду, помоги ему. Не ссорься и не спорь по пустякам. Не радуйся проигрышу других, не смейся над ними. Обидно, когда ты проиграл, но в следующий раз ты обязательно выиграешь». Необходимо подкрепление в практическом применении выработанных «Правил дружбы».

Как показывает практика, в середине недели у детей с задержкой психического развития наблюдается достаточно высокая работоспособность, именно в эти дни с детьми следует проводить подвижные игры с целью дать школьникам возможность снять излишнюю двигательную активность и вместе с тем развивать умения контролировать импульсивные действия, волевую регуляцию действий у детей гиперактивных (первая группа) и способствовать снятию мышечных зажимов у детей замкнутых, тревожных (вторая группа). Такие игры развивают чувство товарищества, способствуют сплочению группы.

В связи с этими особенностями младших школьников с задержкой психического развития в групповой коррекционной работе полезно использовать игры на воздухе с целью предоставления детям возможности снять излишнюю двигательную активность, развития умения контролировать импульсивные действия, умения действовать по правилам, формирования волевой регуляции у детей гиперактивных, склонных к агрессии (первая группа); снятия мышечной напряженности у детей, поведение которых характеризуется замкнутостью, повышенной тревожностью (вторая группа).

Из-за остаточных явлений органического повреждения центральной нервной системы у детей наблюдается недостаточность координации движений, поэтому игры следует подбирать с учетом постепенного усложнения заданий. Сначала дети принимают участие в несложных подвижных играх («Запрещенное движение», «Передай мяч»). Затем они постепенно переходят к более сложным подвижным играм, требующим одновременного контроля импульсивности и двигательной активности, а также развития внимания («Слушай команду», «Слушай хлопки», «Колпак мой треугольный», «Морские волны», «Расставь посты», «Головомяч» и др.).

В процессе коррекционной работы происходят заметные изменения в поведении детей: постепенно оно становится более организованным, проявляются большая целенаправленность и упорядоченность действий, попытки произвольной регуляции деятельности. Это замечают и учителя, воспитатели и родители. Дети с большим

желанием идут на занятия, рассказывают о них дома, пытаются организовывать игру с братьями и сестрами, «подключая» родителей. Свои рисунки дети стремятся показать друзьям, родителям. Меняется цветовая гамма рисунков — она становится более яркой, праздничной по сравнению началом коррекционной работы, где наблюдалось преобладание мрачных тонов.

Повышенная гиперактивность, агрессивные проявления, замкнутость, робость, неадекватная реакция на замечания взрослого, не исчезают совсем, но поведение детей изменяется в лучшую сторону. Для этих детей необходимо комплексное сочетание психолого-педагогической коррекции и врачебной помощи. Одной из причин такого положения, как правило, является неблагоприятное социальное окружение этих детей, в результате чего учащиеся пропускают занятия в школе и коррекционные занятия.

Помимо указанного выше, в результате проделанной коррекционной работы возрастают интерес детей к сверстникам, направленность на сотрудничество в коллективных играх. У детей замкнутых, тревожных уменьшается количество отказов от участия в коллективных играх. Заметно увеличивается самостоятельность в выборе игровых сюжетов, готовность прийти на помощь сверстнику. Подчинение правилам игры приобретает явный характер. В то же время ведущую роль судьи и арбитра дети оставляют за взрослым.

Результат проведенной работы отражается и в том, что у детей повышается эмпатия как способность к сопереживанию, сочувствию, особенно у детей замкнутых, тревожных.

Предлагаемый комплекс личностно-ориентированной коррекции негативных эмоциональных реакций при индивидуальных и групповых формах работы дефектолога, психолога способствует оптимизации процесса межличностного взаимодействия младших школьников с задержкой психического развития со сверстниками.

*Триггер Рашель Давыдовна*

Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития

Заведующая редакцией (Москва)

*Т. Калинина*

Руководитель проекта

*Е. Паникаровская*

Ведущий редактор

*И. Кулагина*

Литературный редактор

*В. Пахальян*

Художник

*К. Радзевич* Корректоры

*А. Занина, Т. Кончик*

Верстка

*А - Барцевич*

ООО «Питер Пресс», 198206. Санкт-Петербург, Петергофское шоссе. 73, лит. А29.  
Налоговая льгота — общероссийский классификатор продукции ОК 005-93, том 2:

95 3005 —литература учебная. Подписано в печать 29.04.08. Формат 60х90/16. Усл.  
п. л. 19.

Тираж 3000 экз. Заказ № 265.

Отпечатано с готовых диапозитивов в ООО «Типография Правда 1906».

195299, Санкт-Петербург. Киришская ул., 2.

Тел.: (812) 531-20-00. 531-25-55