**Введение**

Вся жизнь человека протекает в постоянном общении, независимо от пола, возраста, образования, социального положения, территориальной и национальной принадлежности и многих других данных, характеризующих человеческую личность. В психологической науке установлено, что коммуникативная деятельность зарождается и наиболее интенсивно развивается 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.

Одной из самых многочисленных групп среди детей с особыми образовательными потребностями являются дети с задержкой психического развития - одной из наиболее распространенных форм психической патологии детского возраста. Такие дети составляют в настоящее время почти четвертую часть детской популяции. Причины возникновения задержки психического развития рассматриваются в работах М.С. Певзнер, Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Л.И. Переслени, З.И. Калмыковой и др.

Как показывает анализ специальной литературы, тема общения является одной из актуальных в отечественной коррекционной педагогике. Она составляет предмет многих теоретических и экспериментальных исследований философов и социологов (М.С. Каган, И.С. Кон; Б.Д. Парыгин), педагогов (В.А. Кан-Калик, А.В. Мудрик) и психологов (А.А. Бодалев, А.Б. Добрович, А.В. Запорожец, И.А. Коробейников, В.Л. Леви, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, М.И. Лисина, В.Н. Панферов, Е.О. Смирнова, Д.Б. Эльконин и др.) [2, с.20].

Акцентирование внимания на изучении детей с задержкой психического развития понятно и закономерно, так как раннее выявление отклонений в познавательной сфере и раннее вмешательство способствуют предотвращению вторичных наслоений и лучшей социальной адаптации такого человека в обществе.

В России данная проблема носит дискуссионный характер и требует дальнейшего ее разрешения. Известно, что в настоящее время в нашей стране действует широкая сеть специальных (коррекционных) учреждений для детей с проблемами в интеллектуальном развитии. Помощь детям с нарушением интеллекта оказывается с учетом возраста, степени снижения интеллекта и всегда носит комплексный характер, т. е. вопросы диагностики, развития, коррекции, образования и воспитания рассматриваются специалистами: олигофренопедагогами, логопедами, специальными психологами, психоневрологами и другими врачами - по мере необходимости [8 ].

На современном этапе разработанная и созданная усилиями отечественных ученых система специализированной помощи детям с задержкой психического развития достигла значительных успехов в решении задач диагностики и коррекции нарушений познавательной деятельности, развития общих способностей к учению.

Наиболее изученными в психолого-педагогической литературе являются вопросы, касающиеся общих сведений о конкретных проявлениях и причинах снижения темпов психического развития у детей с задержкой психического развития (Т.П. Власова, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер и др.). Описаны различные варианты задержки психического развития (Н.П. Вайзман, Т.А. Власова, Е.С. Иванов, К.С. Лебединская. И.Ф. Марковская, У.В. Ульенкова), специфика познавательной деятельности (Н.В. Бабкина, Н.Ю. Борякова, С.А. Домишкевич. Т.В. Егорова, Г.И. Жаренкова, Н.Г. Лутонян, В.Л. Подобед, Е.С. Слепович, Т.А. Стрекалова, Р.Д. Тригер, У.В. Ульенкова, Н.А. Цыпина) и игровой деятельности (Е.Б. Аксенова, Л.В. Кузнецова, Е.С. Слепович) этой категории детей. Определены психолого-педагогические основы обучения детей с задержкой психического развития (Г.И. Жаренкова, Г.М. Капустина, В.И. Лубовский, Н.А. Никашина, Н.А. Цыпина, С.Г. Шевченко и др.) [7, с.11].

Проблемы личностного развития этих детей исследованы в меньшей степени (Д.И. Бойков, Е.Н. Васильева, М.И. Гуменюк, Е.Е. Дмитриева, Г.И. Ефремова, Т.О. Журавлева, И.А. Коробейников, Е.А. Чернышева).

Недостаточно изучено общение детей с задержкой психического развития, в то время как развитие социально-коммуникативных навыков является важнейшим условием социализации ребенка и компенсации нарушений в его развитии.

В немногочисленных исследованиях отмечается отставание детей с задержкой психического развития от возрастных норм (Д.И. Бойков, 2005; Е.Е. Дмитриева, 2005; Л.В. Кузнецова, 1984; Е.С. Слепович, 1989). Авторы указывают, что у детей снижена потребность в общении, наблюдаются трудности в развитии речевых средств общения. Общение с взрослыми носит в основном практический, деловой характер, а личностное общение встречается значительно реже. Владея достаточно большим запасом слов для построения высказываний с целью налаживания общения с окружающими, дети с интеллектуальной недостаточностью фактически ограничены в возможностях словесной коммуникации, так как усвоенные речевые средства не рассчитаны на удовлетворение потребности в общении. Это обстоятельство создает дополнительные трудности для налаживания межличностных отношений [16, с.480].

Актуальность темы

На современном этапе развития общество выдвигает новые задачи в воспитании детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Большое значение придается проблеме психологической подготовки детей к школе, в решении которой ведущую роль играет общение со взрослым как центральное звено когнитивного и волевого развития ребенка. Таким образом, проблема оказания специальной педагогической помощи детям с задержкой психического развития в настоящее время является актуальной и требует дальнейшей разработки и внедрения коррекционно-развивающих программ, эффективных проектов психолого-педагогического сопровождения.

Цель работы: изучить литературу по теме общения детей с задержкой психического развития и выявить особенности общения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Для реализации поставленной цели, нами были выделены следующие задачи:

- изучить теоретические основы развития общения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития;

- выявить особенности общения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Объект: данной работы является задержка психического развития.

Предмет: психологические особенности детей с задержкой психического развития.

**Глава 1. Теоретические основы изучения общения детей дошкольного возраста**

* 1. **Современный подход к изучению развития общения детей дошкольного возраста**

Проблема изучения общения, его природы, индивидуальных особенностей, роль общения в жизни человека интересовали во все времена ученых различных отраслей науки.

Одними из первых исследовать проблему генезиса общения начали известные английские психологи Дж. Боулби и Р. Спитц. Они подчеркивали первостепенное значение отношений ребенка с матерью для его правильного психического развития. Недостаток общения с ней, по их мнению, ставит под угрозу жизнь ребенка, препятствует его физическому и психическому развитию [1, c. 12].

С 60-х годов прошлого века исследование генезиса общения широко развернулось и в нашей стране. Разработка проблемы ведется в разных теоретико-прикладных направлениях. Проблема общения составляет предмет теоретических и экспериментальных исследований философов и социологов (М.С. Каган, 1998; и.с. Кон, 1971, 1978; Б.Д. Парыгин, 1971); педагогов (А.В. Батаршев. 2004; В.А. Кан-Калик, 1979, 1995; А.В. Мудрик, 1987, 2006); велик интерес к данной проблеме в различных отраслях психологической науки (Г.М. Андреева, 1980; Б.Г. Ананьев, 1968, 1980; А.А. Бодалев, 1982; А.Б. Добрович, 1987; А.В. Запорожец, 1974; И.А. Коробейников, 1997; В.Л. Леви, А.А. Леонтьев, 1979; Б.Ф. Ломов, 1988, 1996; М.И. Лисина, 1986, 1997; В.Н. Мясищев, 1960; В.Н. Панферов, 1971; Е.О. Смирнова, 1977, 2000; Д.Б. Эльконин, 1960; и др.).

До настоящего времени нет единого и общепризнанного определения категории общения. В науке сложились различные трактовки понятия общения: как деятельности, как сложного многопланового процесса установления и развития контактов между людьми, как процесса реализации общественного отношения контактов между людьми, как процесса реализации общественного отношения в социальной деятельности.

В исследованиях В.Н. Мясищева (1960) общение рассматривается как процесс взаимодействия конкретных личностей, определенным образом отражающих друг друга, относящихся друг к другу и воздействующих друг на друга [37, c.24].

По мнению А.Н. Леонтьева (1975), «общение целесообразно понимать как процесс реализации или актуализации общественного отношения в социальной действительности. Общение может выступать как самостоятельная деятельность, если оно имеет самостоятельную цель и, главное, самостоятельную мотивацию». Он отмечает, что общение является одним из видов деятельности, но это не значит, что общение во всех случаях выступает как самостоятельная деятельность; оно может выступать и как компонент, составная часть другой, некоммуникативной деятельности [25, c.67].

А.В. Мудрик (2006) утверждает, что «общение – это процесс взаимного обмена мыслями и эмоциями между людьми, то есть обмен информацией при их непосредственном межличностном или групповом контакте».

В исследованиях Б.Ф. Ломова (1996) общение характеризуется как категория реально существующих отношений «субъект-субъект». Он подчеркивает, что «социальное бытие включает в себя не только отношение к предметному миру (природному и созданному человечеством), но и к людям, с которыми этот человек вступает в прямые и опосредованные контакты [3, с.31].

Таким образом, в современной отечественной науке встречается неоднозначное толкование этого термина в научной и педагогической литературе.

С позиции нашего исследования имеет смысл рассматривать общение как процесс установления и развития контактов между людьми, включающий в себя не только обмен информацией, но и восприятие и понимание другого человека, умение взаимодействовать в современной деятельности.

Доказано, общение оказывает решающее влияние на психическое развитие детей дошкольного возраста, способствует их дальнейшему успешному обучению в школе, гармоничному развитию личности.

В дошкольном возрасте у детей наблюдаются две области общения: общение со сверстниками и общение со взрослыми. И общение со взрослыми, и общение со сверстниками необходимы для нормального и полноценного развития личности ребенка. Но их роль в жизни дошкольника различна, и развиваются они тоже по-разному.

Общение со взрослыми является первой областью, с которой сталкивается ребенок, появляясь на свет. В педагогической практике общение со взрослыми рассматривается как одно из условий нормального психического развития ребенка и имеет важное значение для него на всех этапах детства, что подтверждается исследованиями, выполненными под руководством М.И. Лисиной (1985), А.В. Запорожца (1985), А.Г. Рузской (1988), Д.Б. Годовиковой (1980), Е.О. Смирновой (1978), В.В. Ветровой (1973), М.Г. Елагиной (1977). Эти авторы определили влияние общения с окружающими взрослыми на развитие детей; проследили развитие общения ребенка на протяжении дошкольного возраста; выделили основные этапы развития общения детей с окружающими.

Развитие общения детей с окружающими рассматривается в психолого-педагогической литературе как смена своеобразных форм. М.И. Лисина называет формой общения коммуникативную деятельность на определенном этапе ее развития, взятую в целостной совокупности черт и характеризуемую по нескольким параметрам [26, с.19].

Итак, нами выявлено, что изучение общения составляет предмет теоретических и экспериментальных исследований философов и социологов. Кроме того, общение оказывает решающее влияние на психическое развитие детей дошкольного возраста, способствует их дальнейшему успешному обучению в школе, гармоничному развитию личности.

* 1. **. Основные этапы развития общения детей дошкольного возраста**

Выделяют пять основных параметров, по которым разграничиваются формы общения:

- время возникновения этой формы общения на протяжении дошкольного детства;

- место, занимаемое ею в жизнедеятельности ребенка;

- основное содержание потребности, удовлетворяемой детьми;

- ведущие мотивы, побуждающие ребенка к общению с окружающими;

- основные средства общения, используемые ребенком [26, с.22].

На основе этих параметров определены четыре формы общения, которые появляются и развиваются на протяжении дошкольного возраста и по которым можно судить о развитии ребенка.

Первая форма общения ребенка с взрослыми – *ситуативно-личностная*. Она считается ведущей от рождения до шести месяцев. Основой этой формы является непосредственное эмоциональное общение взрослого с ребенком, что обеспечивает выживание и удовлетворение первичных потребностей малыша. Основная потребность, удовлетворяемая на данном этапе,- потребность во внимании и доброжелательности взрослого. Ведущим мотивом является личностный. Основные средства общения, которые использует ребенок, - экспрессивно-мимические (улыбка, взгляд, мимика, выразительные вокализации и движения рук и тела). То, что ситуативно-личностное общение занимает положение ведущей деятельности в первом полугодии жизни, подтверждается исследованиями С.Ю. Мещеряковой (1997) [42, с.74].

Во втором полугодии первого года жизни только непосредственное личностное общение с взрослыми ребенка уже не удовлетворяет. Малыша начинает интересовать предметный мир, то, что делает взрослый. Это происходит в связи с тем, что ребенок начинает испытывать потребность в сотрудничестве с взрослыми, в этом возрасте складывается новая форма общения с взрослыми – *ситуативно-деловая*. Общение уже не занимает место ведущей деятельности, а лишь помогает обслуживать предметно-манипулятивную деятельность, которая является ведущей. Ситуативно-деловая форма общения наблюдается у детей от шести месяцев до трех лет.

При ситуативно-деловом общении ребенку также необходимо присутствие взрослого и его доброжелательное внимание, но только этого недостаточно – ему нужно, чтобы взрослый имел отношение к тому, чем занимается малыш, и участвовал в этом процессе. На первый план здесь выходят деловые мотивы. Средства общения становятся богаче: к экспрессивно-мимическим добавляются предметно-действенные (изобразительные движения, позы, жесты).

Эта форма общения имеет большое значение для развития ребенка, так как:

- во-первых, в подобном общении он овладевает предметными действиями;

- во-вторых, ребенок начинает проявлять самостоятельность и активность;

- в-третьих, в ситуативно-деловом общении возникает и развивается главное человеческое средство общения – речь; малыш начинает произносить первые слова [42, с.80].

Далее, по мнению М.И. Лисиной (1986), появляется *внеситуативно-познавательная* форма общения. Она возникает у детей в начале дошкольного возраста и складывается приблизительно к 4-5 годам при нормальном ходе развития. Эта форма общения отличается от первых двух тем, что выходит за рамки какой-то конкретной ситуации. Предметом общения могут стать явления и события, которые нельзя увидеть непосредственно, в данный момент, потрогать руками (переживания, планы, мечты…). Подобное общение становится возможным благодаря овладению ребенком речью, так как именно она дает возможность создавать устойчивые образы и представления, действовать этими образами. Ведущим мотивом на данном этапе развития общения является познавательный. Для внеситуативно-познавательной формы общения характерна потребность ребенка в уважении взрослого, что выражается в обиде на замечания и отрицательные оценки. Ребенок на данном этапе пользуется речевыми средствами общения.

Следующей формой общения является *внеситутивно-личностная*. Это высшее достижение в развитии коммуникативной деятельности в дошкольном возрасте. Данная форма общения характерна для детей 6-7 лет. Ведущий мотив общения – личностный.

Внимание ребенка в этом возрасте больше привлекают человеческие отношения, нормы поведения, поэтому дети предпочитают говорить со взрослыми не на познавательные темы, а на личностные, касающиеся жизни людей. Для ребенка при этом характерно не просто стремление к доброжелательному вниманию взрослых, а потребность во взаимопонимании и сопереживании ему. Данная форма общения существует самостоятельно, не включена ни в какую другую деятельность. Ребенок использует также речевые средства общения. Это общение вводит его в сложный по своей структуре мир людей и позволяет занять адекватное место в нем. Благодаря достижениям во внеситуативно-личностном общении дети оказываются готовы к школьному обучению [26, с.27].

Таким образом, на протяжении дошкольного возраста выделяются четыре формы общения ребенка с взрослыми. Рассматриваемые формы общения отражают нормальный ход развития дошкольника. И наличие ведущей формы общения не означает, что автоматически исключаются все другие формы взаимодействия и что ребенок, достигший высшей формы коммуникативной деятельности, разговаривает с взрослыми только на личные темы.

Рассматривая проблему формирования коммуникативной деятельности у детей в дошкольном возрасте, нельзя не сказать о том, что кроме взрослых ребенок активно общается со сверстниками.

Потребность в общении со сверстниками начинает оформляться в конце раннего возраста, а у дошкольников становится одной из самых главных (М.И. Лисина, 1988). Взаимодействие с другими детьми составляет вторую сферу контактов ребенка с окружающими.

Под руководством М.И. Лисиной были проведены исследования становления и развития этой сферы социальных контактов ребенка. Наличие у ребенка специфической потребности в общении со сверстниками определялось по четырем критериям:

- вниманию его к другим детям;

- эмоциональному отклику на их действия;

- стремлению обратить на себя внимание сверстников;

- чувствительности к их эффективному отношению [32, с.103].

Таким образом, одновременно наличие всех четырех критериев свидетельствует о желании ребенка познать себя, оценить себя посредством других детей и с их помощью. Эти критерии позволяют исследователям выделить четыре этапа в общении детей со сверстниками.

Первый этап – отсутствие у ребенка самостоятельной потребности в общении со сверстниками. Данный период охватывает весь первый год жизни. С.В. Корницкая (1973), Л.М. Царегородцева (1985) установили, что у младенцев проявляется только для критерия потребности в общении со сверстниками: внимание и эффективный отклик. На первом этапе контакты детей со сверстниками побуждаются не специфической потребностью в общении с равными партнерами, а стремлением к активности и новым впечатлениям [32. с.105].

Следующий этап охватывает второй год жизни. Это этап первичного оформления специфической потребности детей в общении со сверстниками. Исследования Л.Н. Галигузовой (1992), Т.М. Землянухиной (1991), Р.И. Желеску. Т.М. Сорокиной (1978) показали, что в этом возрасте, кроме первого и второго критерия потребности в общении со сверстниками, появляется также третий и четвертый: малыш пытается обратить на себя внимание товарищей, перестраивая с этой целью свои действия. На данном этапе контакты со сверстниками позволяют детям развивать бурную активность и строить совместную деятельность. Место общения с ровесниками в общей иерархии потребностей ребенка на втором этапе весьма скромное [14, с.34].

Третий этап характерен для детей 3-4 лет. В этот период в поведении детей постоянно проявляются все четыре критерия потребности в общении друг с другом. Но дети по-прежнему больше ориентированы на взрослых и без их помощи и участия не могут наладить сотрудничество и достичь согласия между собой.

Четвертый этап проявляется у детей 4-7 лет. Взрослый сохраняет значение наиболее авторитетного, любимого и необходимого человека в жизни, но сверстник как партнер по общению обгоняет взрослого по своей привлекательности и становится предпочитаемым (Д.Б. Годовикова, 1988; Р.И. Деревянко, П.Б. Митева, 1985; и Е.О. Смирнова, 1985).

Исследования И.Т. Димитрова (1979) показали, что в результате общения с друзьями ребенок учится оценивать собственные практические умения и получает первое представление о своих знаниях. 29 Общение со сверстниками порождает в дошкольном возрасте избирательные привязанности между детьми. По данным Е.О. Смирновой (1981), в основе дружеских отношений детей может лежать удовлетворение потребности в доброжелательном внимании сверстников, оно обеспечивает познание детьми себя в своих лучших качествах. На втором месте по значимости для формы дружеских связей стоит удовлетворение потребности детей в игровом сотрудничестве. Стремление детей к общности мнений и взглядов занимает лишь третье место [14, с.37].

Е.О. Смирнова также отмечает некоторую специфику общения дошкольников со сверстниками, в отличие от общения с взрослыми:

- большое разнообразие и широкий диапазон коммуникативных действий;

- яркую эмоциональную насыщенность контактов со сверстниками;

- нестандартность и нерегламентированность контактов детей со сверстниками;

- преобладание инициативных действий над ответными [37, с.50].

Эти особенности отражают специфику детских контактов на протяжении всего дошкольного возраста и также требуют обеспечения педагогических условий для их реализации Е.О. Смирнова (1988) выделила три этапа в развитии общения дошкольников со сверстниками, которые по аналогии со сферой общения с взрослыми были названы формами общения со сверстниками.

Первая форма – эмоционально-практическое общение со сверстниками (второй – четвертый год жизни). Это общение ситуативное, оно зависит от конкретной обстановки, в которой происходит взаимодействие, и от практических действий партнера. Основные средства общения – локомоции. Или экспрессивно-выразительные движения.

Вторая форма – ситуативно-деловая (от 4 до 6 лет). Главное содержание общения в данный период – деловое сотрудничество (в сюжетно-ролевой игре). Дети заняты общим делом. Потребность в сотрудничестве – главное для общения детей в этом возрасте. Ярко выделяется и потребность в признании и уважении сверстников. Преобладают речевые средства общения. Общение в основном ситуативное.

Третья форма общения – внеситуативно-деловая – появляется в конце дошкольного возраста у многих детей (но не у всех). Внеситуативность общения развивается в двух направлениях:

- увеличивается число внеситуативных, речевых контактов;

- образ сверстника становится более устойчивым, не зависящим от конкретных обстоятельств взаимодействия [37, с.54].

Ребенок в возрасте 6-7 лет начинает выделять и чувствовать сущность другого человека. К старшему дошкольному возрасту у детей формируется особое отношение к другому ребенку, которое можно называть личностным. Сверстник становится предметом сравнения с собой, средством самоутверждения, а также самооценки целостной личностью. Это сравнение превращается во внутреннюю общность, что делает возможным более глубокие межличностные отношения.

Вывод:

1. Вопрос формирования общения у детей дошкольного возраста является актуальной в педагогике и в психологии, что подтверждается многочисленными исследованиями (Н.М. Аксарина, И.В. Дубровина. Т.М. Землянухина, М.И. Лисина, Э. Пиклер, Д.Б. Эльконин и др.)
2. Психолого-педагогические исследования доказали решающую роль общения в психическом развитии детей дошкольного возраста (М.Г. Елагина, М.И. Лисина, С.Ю. Мещерякова, Э. Пиклер, А.Г. Рузская, Е.О. Смирнова и др.).

**Глава 2. Анализ развития общения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития**

**2.1. Проблема изучения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития**

Задача развития и формирования навыков общения актуальна не только для воспитания детей, имеющих нормальное психическое развитие, но и в большей мере – для детей с особыми образовательными потребностями.

В рамках данного исследования, мы остановимся на развитии общения у детей с задержкой психического развития и в первую очередь рассмотрим их общие психологические особенности.

В отечественной специальной психологии задержка психического развития рассматривается с позиции дизонтогенеза, что находит свое отражение в самом термине «задержка психического развития» (М.С. Певзнер, Т.А. Власова, В.И. Дубовский, Д.И. Переслени. Е.М. Мастюкова, И.Ф. Марковская, М.Н. Фишман), большую часть контингента детей с трудностями в обучении как раз и составляют дети, специфическая аномалия которых квалифицируется как «задержка психического развития» [40, с.9].

Характеризуя детей с задержкой психического развития, в книге «Лечебная педагогика» Е.М. Мастюкова пишет: «Задержка психического развития относится к «пограничной» форме дизонтогенеза и выражается в замедленном темпе созревания различных психических функций. При этом в отдельных случаях у ребенка страдает работоспособность, в других случаях – произвольность в организации деятельности, в третьих, – мотивация к различным видам познавательной деятельности. Задержка психического развития является сложным полиморфным нарушением, при котором у разных детей страдают разные компоненты их психической и физической деятельности [31. с.94].

Многие исследователи (Т.А. Власова, С.А. Домишкевич, Г.М. Капустина. В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, И.Ф. Марковская, Н.А. Никашина, М.С. Певзнер, У.В. Ульенкова, С.Г. Шевченко и др.), отмечают, что, несмотря на значительные индивидуальные особенности, дети с задержкой психического развития характеризуются рядом общих признаков.

Как отмечают исследователи, одна из основных особенностей детей с задержкой психического развития – низкая познавательная активность, которая проявляется хотя и неравномерно, но во всех видах психической деятельности. Этим обусловлены особенности восприятия, внимания, памяти, мышления и эмоционально-волевой сферы.

Особенности познавательной сферы детей с задержкой психического развития освещены в психологической литературе достаточно широко (В.И. Лубовский, Л.И. Переслени, И.Ю. Кулагина, Т.Д. Пускаева и др.).

В.И. Лубовский отмечает недостаточную сформированность произвольного внимания детей с задержкой психического развития, дефицитарность основных свойств внимания: концентрации, объема, распределения. По данным исследований, внимание дошкольников изучаемой категории характеризуется неустойчивостью, отмечаются периодические его колебания, неравномерная работоспособность. Трудно собрать, сконцентрировать внимание детей и удержать на протяжении той или иной деятельности. Дети действуют импульсивно, часто отвлекаются.

Память детей с задержкой психического развития характеризуется особенностями, которые находятся в определенной зависимости от нарушений внимания и восприятия, В.Г. Лутонян отмечает, что продуктивность непроизвольного запоминания у детей с задержкой психического развития значительно ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников. Отличительной особенностью недостатков памяти при задержке психического развития, по данным Л.В. Кузнецовой, является то, что могут страдать лишь отдельные ее виды при сохранности других [34, с. 96].

Явное отставание детей с задержкой психического развития от нормально развивающихся сверстников авторы отмечают при анализе их мыслительных процессов.

Такое отставание характеризуется недостаточно высоким уровнем сформированности всех основных мыслительных операций: анализа, обобщения, абстракции, переноса (Т.П. Артемьева, Т.А. Фотекова, Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени). В исследованиях многих ученых (И.Ю. Кулагина, Т.Д. Пускаева, С.Г. Шевченко) отмечается специфика развития познавательной деятельности детей с задержкой психического развития. Так. С.Г. Шевченко, изучая особенности речевого развития детей с задержкой психического развития, отмечает, что дефекты речи у таких детей отчетливо проявляются на фоне недостаточной сформированности познавательной деятельности. В гораздо меньшей степени изучались личностные особенности детей с задержкой психического развития. В работах Л.В. Кузнецовой, Н.Л. Белопольской раскрываются особенности мотивационно-волевой сферы. Н.Л. Белопольская отмечает специфику возрастных и индивидуально-личностных особенностей [34, с.98].

Характерным признаком клинической картины большинство детей с задержкой психического развития является сложность речевой патологии, наличие комплекса речевых нарушений, сочетание различных дефектов речи. Многие проявления патологии речи связаны с общими психопатологическими особенностями этих детей. У большинства детей с задержкой психического развития имеются нарушения как импрессивной, так и экспрессивной речи, неполноценность не только спонтанной, но и отраженной речи [2, с.10].

Импрессивная речь этих детей характеризуется недостаточностью дифференциации речеслухового восприятия, речевых звуков, бессмысленностью отдельных слов, тонких оттенков речи.

Экспрессивной речи этих детей свойственны нарушения звукопроизношения. А именно: бедность словарного запаса, недостаточная сформированность грамматических стереотипов, наличие аграмматизмов, речевая инактивность (Н.Ю. Борякова, Г.И. Жаренкова, Е.В. Мальцева, С.Г. Шевченко и другие).

Психологи отмечают характерные для этих детей слабость волевых процессов, эмоциональную неустойчивость, импульсивность либо вялость и апатичность (Л.В. Кузнецова). Для игровой деятельности многих детей с задержкой психического развития характерно неумение (без помощи взрослого) развернуть совместную игру в соответствии с замыслом. У.В. Ульяненковой выделены уровни сформированности общей способности к учению, которые соотносятся ею с уровнем интеллектуального развития ребенка. Данные этих исследований интересны тем, что позволяют увидеть индивидуальные различия внутри групп детей с задержкой психического развития, которые касаются особенностей их эмоционально-волевой сферы.

У детей с задержкой психического развития отмечается проявление синдромов гиперактивности, импульсивности, а также повышение уровня тревоги и агрессии (М.С. Певзнер).

Измененная динамика формирования самосознания проявляется у детей с задержкой психического развития в своеобразном построении взаимоотношений с взрослыми и сверстниками. Отношения отличаются эмоциональной нестабильностью, неустойчивостью, проявлением черт детскости в деятельности и поведении (Г.В. Грибанова).

Таким образом, мы видим, что под задержкой психического развития в современной литературе понимается такая категория детей, для которой характерно временное, нестойкое и обратимое психическое недоразвитие, замедление его темпа, выражающееся в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления и малой интеллектуальной направленности.

Речевые нарушения в структуре данного дефекта занимают немаловажное место.

* 1. **. Особенности общения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития**

В немногочисленных исследованиях отмечается отставание в развитии общения детей с задержкой психического развития от возрастных норм (Д.И. Бойков. 2005; Е.Е. Дмитриева, 2005; Л.В. Кузнецова, 1984; Е.С. Слепович, 1989). Авторы указывают, что у детей снижена потребность в общении, наблюдаются трудности в развитии речевых средств общения. Общение со взрослыми носит в основном практический, деловой характер, а личностное общение встречается значительно реже. Общей характеристикой коммуникативного развития этих детей является, по мнению авторов, незрелость мотивационно-потребностной сферы [2,6,11,19,40].

Результаты исследований Е.Е. Дмитриевой, изучавшей специфику формирования коммуникативной деятельности детей с задержкой психического развития (1993), особенности общения шестилетних детей с задержкой психического развития со взрослыми (1989), особенности общения старших дошкольников с задержкой психического развития со сверстниками (1998) показали, что шестилетние дети с задержкой психического развития имеют значительное отставание в развитии коммуникативной деятельности. У 79% детей с задержкой психического развития преобладающим оказался ситуативно-деловой уровень общения с взрослыми, характерный для детей от года до трех лет [12, с.11].

Аналогичные данные получил в своем исследовании Д.И. Бойков (2005). Им было установлено, что 70% дошкольников с задержкой психического развития владеют коммуникативными действиями на низком уровне, 30% - на среднем. У большинства дошкольников с задержкой психического развития в возрасте 5-6 лет ведущими оказались экспрессивно-мимические средства общения. А вот у испытуемых 6-7 лет ведущее место занимают речевые средства общения [1, с.37].

Был выделен ряд качественных характеристик общения детей с задержкой психического развития, связанных с общими особенностями их развития: небольшим объемом знаний, игровым характером интересов, несформированностью контекстной речи и саморегуляции.

Контакты со взрослыми у этих детей носили в основном ситуативный характер. Все обращения к взрослому определялись той деятельностью и тем материалом, который предлагался ребенку. Без наглядного материала дети затруднялись поддерживать беседы на познавательные темы. В деятельности у них преобладала игровая мотивация. Многие дошкольники выбирали совместную с взрослым игру, чувствовали себя в этой ситуации комфортно, максимально использовали выделенное время, а в деловые, познавательные, личностные контакты с взрослыми вступали редко.

Д.И. Войков отмечает, что у детей наблюдался низкий уровень познавательной активности и личностных контактов. Но общение с взрослым протекало на фоне положительного отношения к нему: дети стремились привлечь его внимание, получить оценку [29, с.82].

Данные исследования показывают, что внеситуативными формами общения с взрослым (характерными для детей старшего дошкольного возраста), которые побуждаются потребностью в познании мира человеческих отношений, дети с задержкой психического развития самостоятельно не овладевают.

В исследованиях Е.С. Слепович (1990) и ее сотрудников показано, что шестилетние дети с задержкой психического развития в случае затруднений редко обращаются за помощью воспитателю, педагогу, помощнику воспитателя – взрослым, не находящимся с ребенком в родственных отношениях («чужим» взрослым). Они склонны скорее к прекращению деятельности, чем к вступлению в общение с этими взрослыми. В контакте с «чужими» взрослыми преобладает деловое общение. Вербальные обращения лаконичны: «Дай мне», «Я не хочу заниматься» и т.д. [40, с.13].

Общение с ровесниками дошкольников с задержкой психического развития отличается от общения нормально развивающихся детей. Соотнести состояние общения дошкольников с задержкой психического развития и их нормально развивающихся сверстников можно, опираясь на исследования М.И. Лисиной, Е.О. Смирновой А.Г. Рузской, Е.Е. Дмитриевой, Л.Н. Галигузовой и др.

Дети с задержкой психического развития 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 со сверстниками, нет устойчивых пар, групп общения. Для них сверстник, находящийся вне семейных уз, не имеет субъектной значимости [40, с.22].

Е.Е. Дмитриева пришла к выводу о том, что общение к концу дошкольного возраста приобретает ряд специфических черт, которые облегчают переход ребенка к школьному обучению. В своем исследовании Е.Е. Кравцова также отмечает, что основополагающей характеристикой общения является произвольность – способность руководствоваться в общении определенными правилами, задачами, а не только непосредственной предметной ситуацией.

На основе этой характеристики было выделено шесть типов уровней общения ребенка со сверстниками, которые анализировались по следующим показателям:

- восприятие задачи (игровое, попытка решить ее, отношение к ней как к общей);

- характер отношений к партнеру («не видит», относится как к образу, как к сопернику, как к партнеру);

- характер общения (ситуативное, сохраняется во время всего эксперимента, носит свернутый характер);

- наличие взаимодействия (отсутствует, ситуативное, с позиции соревнования, сотрудничество).

Таким образом, особенности общения детей с задержкой психического развития, сочетающихся 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.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.

Сравнительный анализ фактических данных позволил получить характеристики содержания общения 6-летних детей с задержкой психического развития. Общим их основанием является незрелость мотивационно-потребностной сферы. Даже к семи 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.

Новый 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.

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

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

Соотнести состояние общения дошкольников с задержкой психического развития 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 нескольких 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 и соответственно 6 видов игр дошкольников.

*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») характерны 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 основанием сопричастности к делам сверстников.

Старшие дошкольники с задержкой психического развития не интересуются деятельностью сверстника (иногда короткий взгляд в его сторону).

Дети с задержкой психического развития 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. 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.

Вывод:

Дети с задержкой психического развития к концу дошкольного возраста не овладевают возрастными нормами общения со сверстниками в условиях совместной деятельности. Взаимоотношения детей с задержкой психического развития характеризуются низким уровнем произвольности. Большинство из них не могут принять коммуникативную задачу. А та часть детей, которая ее принимает, не всегда может удержать ее в ситуации взаимодействия. В целом поведение детей с задержкой психического развития было ситуативным и определялось конкретными условиями взаимодействия. Сравнивая общение детей с задержкой психического развития и их нормально развивающихся сверстников, можно отметить: у детей с задержкой психического развития снижена инициатива в общении, они гораздо реже обращаются к сверстникам в различных ситуациях.

**Заключение**

На основании выше изложенного можно говорить о том, что у дошкольников с задержкой психического развития наблюдается несформированность всех компонентов общения, что проявляется в недостаточной сформированности мотивации общения; низком уровне активности детей в процессе общения; недостаточном развитии ориентировки в ситуации общения; преобладании информационно-коммуникативной функции общения; недостаточной сформированности контроля процесса общения; нарушениях и низкой коммуникативной насыщенности речи дошкольников с задержкой психического развития.

Все эти специфические особенности вербального общения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития приводят к трудностям в усвоении образовательных программ, препятствуют школьной адаптации. Поэтому необходимо на этапе дошкольного детства проводить специальную работу по развитию вербального общения.

Изучение проблемы формирования общения у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития позволяет разработать следующие практические рекомендации по целенаправленному формированию общения в процессе коррекционно-воспитательной работы в специальном дошкольном учреждении.

В организации процесса формирования общения должны принимать участие учитель-дефектолог, воспитатели и все специалисты, работающие с детьми с задержкой психического развития. Возглавляет и координирует всю работу по данному направлению учитель-дефектолог. Содержание работы по обучению общению, средства и формы его реализации планируются и обсуждаются совместно всеми педагогами, что обеспечивает необходимую повторяемость и закрепление материала в различных видах деятельности детей и в различных ситуациях.

При организации работы с детьми, имеющими диагноз «задержка психического развития», огромное значение имеет создание положительного эмоционального климата, благодаря доброжелательному общению педагогов с детьми и сверстников друг с другом. Необходимо создавать условия для свободного общения дошкольников со взрослыми и детьми, поддерживать и поощрять речевую активность детей в различных ситуациях вне организованной деятельности. Педагог должен быть равноправным участником всех игр и игровых упражнений, что обеспечивает установление взаимопонимания и контакта между ним и дошкольниками.

Созданию возможностей для удовлетворения потребностей детей с задержкой психического развития в познании нового и в игровом взаимодействии со сверстниками и взрослыми способствует организация развивающей среды.

**Библиографический список**

1. Бойков, Д.И. Общение детей с проблемами в развитии коммуникативная дифференциация личности [Текст]: учебно-методическое пособие. – СПб.: КАРО, 2005. – 288с.
2. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей [Текст]: учебно-методическое пособие —— М. : Гном-Пресс, 2002- c 20
3. Борякова, Н.Ю., Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития [Текст]// Воспит. и обуч. детей с наруш. в развитии.- 2004 - №1- 10с.
4. Волков, Б.С., Волков, Н.В., Психология общения в детском возрасте [Текст].- СПб.: Питер, 2008. – 272с.
5. Грибова, О.Е., проблеме анализа коммуникации у детей с речевой патологией [Текст]// Дефектология. №6 – 1995 – С. 23-41.
6. Дмитриева, Е.Е., Об особенностях общения со взрослыми 6-летних детей с задержкой психического развития [Текст]// Дефектология.- 1998. - №1. – с. 68.
7. Дмитриева, Е.Е., Коррекция коммуникативной деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития [Текст]// Воспит. и обуч. детей с наруш. в развит. – 2004. - №6. – с. 11.
8. Жарова, В.А., Актуальность проблемы оказания специальной помощи молодым людям с интеллектуальной недостаточностью [Текст].
9. Запорожец, А.В., Лисина. М.Н., Развитие общения у дошкольников [Текст].- М., 1974. – 95 с.
10. Комарова, С.В., Развитие речи как средства общения младших школьников с интеллектуальными нарушениями [Текст]// Логопед.- 2004.- №6. – с. 25.
11. Леонтьев, А.Н., Деятельность, сознание, личность [Текст]. – М., 1979.- 187 с.
12. Лисина, М.И., Изучение общения с окружающими людьми у детей раннего и дошкольного возраста [Текст]// Сов. Педагогика.- 1980.- №1.
13. Локтева, Е.В., Содержание работы по формированию коммуникативных навыков и умений у старших дошкольников с ЗПР в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида [Текст]// Дефектология. – 2006. - №6.- с.81-83.
14. Мастюкова, Лечебная педагогика [Текст].
15. Мухина, В.С., Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст]. М.- 1998. – 276с.
16. Основы специальной психологии [Текст]: учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др. под. Ред. Л.В. Кузнецовой.- М.: Академия 2003.- 480с.
17. Смирнова, Е.О., Особенности общения с дошкольниками [Текст]. – М.: Академия, 2000.- 160с.
18. Трингер, Р.Д., Психологические особенности социализации детей с ЗПР [Текст]. СПб.: Питер, 2008.-192с.
19. Шипицина, Л.М., Защиринская, О.В., Воронова, А.П,, Нилова, ТА., Азбука общения: Развитие личности ребенка навыков общения со взрослыми и сверстниками (Для детей от трех до шести лет) [Текст]. – ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008.- 384 с.