П. О. Омарова

ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Дана характеристика социального развития детей с задержкой психического развития. Описаны взаимоотношения в семье, отношение к учителям и сверстникам.

Ключевые слова: специальное образование, социальное развитие, социализация, общение, дети с задержкой психического развития.

P. Omarova

SOCIAL DEVELOPMENT OF MENTALLY RETARDED CHILDREN

The specificity of socialization of mentally retarded children is described, as well as their relations with family, teachers and friends.

Keywords: special education, social development, socialization, communication, mentally retarded children.

Ориентация современного общества на гуманизацию человеческих отношений, на реализацию в них внимания друг к другу, на уважительное отношение к окружающим выдвигает в число актуальных проблем дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания, создания оптимальных условий для формирования и развития личности каждого ребенка, оказания своевременной помощи детям, отстающим в развитии.

В специальной литературе приводятся разносторонние сведения 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 с ЗПР [3; 8; 17].

Опыт работы в специально организованных адекватно состоянию этих детей педагогических условиях говорит о возможности определенной компенсации задержки психического развития. Данные клинических исследований [4; 7; 9; 10; 11; 14; 15; 19; 20; 21] свидетельствуют о том, что у детей с ЗПР замедлен темп формирования системы социальных отношений, представлений и знаний о них. Проблема социализации детей с отклонениями в развитии требует разностороннего исследования специфики формирования межличностных отношений таких детей в конкретных условиях их жизни.

Принципиальный подход к изучению социализации аномального ребенка предложен Л. С. Выготским, который рассматривал общение детей с окружающими как фактор развития и коррекции их недостатков. Первичные нарушения создают почву для возникновения препятствий при формировании и развитии общения детей с окружающими, в установлении широких со-

циальных 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. Несмотря на значительное количество исследований в проблемном поле задержки психического развития, в настоящее время в специальной литературе проблема социализации детей с указанной патологией является недостаточно изученной [2].

В своем исследовании мы исходили из предположения, что задержка психического развития у детей оказывает существенное влияние на становление системы социальных отношений, обусловливая отличия в значимости отношений с людьми ближайшего социального окружения от аналогичных отношений нормально развивающихся школьников. При этом микросоциальные условия оказывают влияние на становление личностных образований, обусловливающих формирование межличностных отношений детей с ЗПР с ближайшим социальным окружением.

Исходя из цели и задач исследования, мы использовали следующие экспериментально-теоретические методы: анализ литературы, метод изучения психолого-медико-педагогической документации, метод беседы, метод тестирования по батарее методик, метод констатирующего эксперимента, метод статистической обработки данных. В исследовании участвовали учащиеся третьих классов с задержкой психического развития и их нормально развивающиеся сверстники — всего 162 человека.

Обзор существующих методов исследования личности позволил отобрать те из них, которые оказались пригодными для изучения широких межличностных отношений школьников с ЗПР. Учитывая особенности интеллектуального и речевого развития учащихся с ЗПР, раскрытые в исследованиях ученых-дефектологов [3; 4; 5; 7; 10; 12; 14; 16; 19; 21], мы полагали нецелесообразным применение опросников.

При проведении исследования широко применялось экспериментально-психологическое изучение детей. Был использован комплекс психологических проективных методик: методика изучения межличностных отношений — тест-фильм Рене Жиля [1], методика незаконченных предложений В. Г. Казачковой [1], методика «Рисунок семьи» Г. Т. Хоментаускаса [18].

Методика Рене Жиля предназначена для исследования социальной приспособленности ребенка, а также его взаимоотношений с окружающими. При проведении теста испытуемым предлагается представить себя персонажами неких жизненных ситуаций, представленных на картинках, и определить свое место в этих ситуациях.

Наблюдение за нашими испытуемыми во время эксперимента и беседы с ними после выполнения экспериментальных заданий показали, что они полностью вживались в предлагаемые им жизненные ситуации, воспринимая их как реальные. Школьники идентифицировали себя с персонажами картинок и с обстоятельствами, предложенными методикой.

Полученный материал свидетельствует о том, что особо важное значение для младших школьников имеет общение с матерью. 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. Большинство детей подчеркивают, что именно мать является для них тем человеком, который помогает им обрести уверенность в себе, сбалансировать отношения с окружающим миром. В матери они видят человека, чутко реагирующего на их успехи, оказывающего им помощь, человека, умеющего создавать радостную атмосферу общения.

Общение с братьями и сестрами у младших школьников с ЗПР, обучающихся

в специальных классах, занимает второе место. Братья и сестры ценятся «потому, что они родные» и в то же время близки по возрасту. В братьях и сестрах детей привлекает умение играть, рассказывать, создавать хорошее настроение, а также оказывать помощь в учении.

Общение с отцом менее значимо для младших школьников, чем общение с братьями и сестрами. Больше всего дети ценят в отце умение поделиться своими знаниями, ценят спокойное отношение отца к их промахам и провинностям.

Дети с ЗПР, живущие в родительской семье, мало фиксированы на ее целостности. Однако для некоторых детей единство родителей играет большую роль.

Невелико место, занимаемое общением с бабушкой, дедушкой и другими родственниками.

Обращает на себя внимание, что для младших школьников с ЗПР общение со сверстниками и с учителями, а также с «чужими» взрослыми имеет практически одинаковое значение. В общении со сверстниками они предпочитают эндогенные группы. Дети считают, что с представителями другого пола играть не интересно. Кроме того, девочки полагают, что общение с мальчиками небезопасно. В свою очередь, мальчики также не испытывают желания общаться с представительницами противоположного пола.

Почти половина наших испытуемых (45,5%) предпочитает общение с детьми более старшего возраста, обосновывая это тем, что старшие ребята могут оказать в разных ситуациях помощь, а также помогают расширить кругозор. Общаться со сверстниками и с детьми младшего возраста склонны одинаковые по количеству группы младших школьников с ЗПР.

В то же время наши экспериментальные материалы показали, что лишь немногие 10-летние дети с ЗПР 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. Единичны высказывания о важности помощи со стороны друга.

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!».

Полученные нами данные свидетельствуют о том, что 10-летние дети с ЗПР стремятся к общению главным образом в малых группах. При этом у них более выражено стремление к доминированию, чем к отгороженности. У детей, участвовавших в эксперименте, невелика социальная активность.

Анализ экспериментальных данных позволяет говорить о том, что к третьему году специального обучения у детей с ЗПР, обучающихся в классах коррекционно-развивающего обучения, сформировалась определенная познавательная активность. В общении она проявлялась прежде всего в общей любознательности детей. Большинство испытуемых указывали для себя место на картинках в непосредственной близости от лица, показывающего, рассказывающего, объясняющего. А в ситуации урока многие участники эксперимента хотели либо быть у доски, либо активно участвовать в ходе занятий.

В то же время именно с познавательной деятельностью связаны негативные реакции учащихся. Из высказываний детей становится ясно, что большой объем информации непосилен ребенку с ЗПР. Младшие школьники осознают эту свою особенность и, учитывая ее, заранее готовят для себя адекватный способ ухода из тягостной ситуации.

Для выявления предпочитаемых партнеров в разных сферах жизни детей с ЗПР была применена методика незаконченных предложений В. Г. Казачковой (1989). Модифицированная нами применительно к

нашему контингенту испытуемых методика незаконченных предложений была направлена на выявление у младших школьников с ЗПР наиболее желательных партнеров общения в различных областях жизни, а также объектов их положительного эмоционального отношения.

Ученикам предлагалось закончить по своему усмотрению три предложения:

«Мне нравится гулять с ..., потому что…»;

«Приятнее всего мне ходить в кино с ..., потому что…»;

«Больше других я люблю..., потому что…».

Выбор формулировок первого и второго предложений определялся тем, что именно проведение свободного времени наиболее широко и часто репрезентируется младшими школьниками при обсуждении содержания их общения. Вторая половина предложения выявляла осознаваемый ребенком мотив своего выбора.

Данные эксперимента свидетельствуют о том, что свободное время младшие школьники предпочитают проводить со сверстниками. Вместе с тем обращает на себя внимание относительно высокая значимость матери как партнера в проведении свободного времени. Присутствие матери или близкого взрослого помогает ребенку обрести уверенность, побороть страх перед неизведанным, способствует 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.

Выявленная в нашем исследовании особая привязанность 10-летних школьников с ЗПР к матери 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, который наиболее терпимо относится к их несостоятельности в разных сферах деятельности, наиболее чутко реагирует на их успехи. Школьники из благополучных семей чувствуют определенную защищенность со стороны семейного окружения, поэтому у них появляется, хотя и со значительным опозданием, потребность в расширении круга общения.

Существенную роль играет для этих детей также посещение развлекательных мероприятий всей семьей.

На первый взгляд, несколько неожиданно, что у наших испытуемых незначительная роль отведена проведению свободного времени с их братьями и сестрами. Однако сопоставление экспериментального материала с анамнестическими сведениями показало, что ответы школьников зависели от реального наличия (отсутствия) братьев и сестер, а также от их принадлежности к одному полу с испытуемым или к противоположному.

Во всех случаях основным мотивом выборов детей является удовлетворение, получаемое от эмоционального климата отношений.

В отличие от определенных и довольно развернутых обоснований своей любви к матери, суждения младших школьников с ЗПР о мотивах их эмоционального отношения к другим людям очень скудны. Так, характеристики положительного отношения к другу сводятся к общим суждениям («она хорошая девочка»), к ссылкам на внешнюю привлекательность и возраст друга («он красивый и взрослый») и к указаниям на взаимное соблюдение правил товарищеских отношений («друг друга защищаем»).

К концу младшего школьного возраста почти у всех детей сформировались представления, адекватные существующим нормам поведения в обществе. При этом у отстающих в развитии школьников можно встретить и негативные суждения (9,4%).

Стремление к социальной активности, проявляющееся в общении, у школьников из неполных и неблагополучных семей значительно выше, чем у их сверстников из семей, где отец и мать уделяют детям значительное внимание. Это свидетельствует о компенсаторной природе социальной активности младших школьников.

Полученные данные позволили выявить особенности социализации, свойственные всему контингенту младших школьников с ЗПР, в отличие от полноценно развивающихся детей:

– для этих школьников более комфортным является общение в малых эндогенных группах с детьми более старшего или, наоборот, младшего возраста, что свойственно, как правило, нормально развивающимся учащимся лишь в начале школьного обучения;

– содержанием общения со сверстниками у отстающих в развитии детей является игра, вызывающая у них эмоциональное удовлетворение. Познавательные и личностные мотивы, характеризующие общение полноценно развивающихся учащихся к концу младшего школьного возраста, отсутствуют у их сверстников с ЗПР.

Полученные нами материалы позволили констатировать некоторые особенности становления у школьников с ЗПР ряда личностных образований:

– потребность в доминировании у них оказалась более выраженной, чем у их нормально развивающихся сверстников, у которых пик этого стремления проявляется гораздо раньше;

– большинству детей с ЗПР свойственна неадекватная самооценка, часто завышенная, что соответствуют ее состоянию при нормальном ходе развития ребенка в более младшем возрасте;

– при общей сниженности познавательной активности этих учащихся характеризует появление элементов познавательной активности в ситуации эмоционально удовлетворяющего общения.

Указанные личностные особенности оказались, по нашим данным, соотносимыми с названными выше специфическими характеристиками общения этих детей, что свидетельствует об их внутренней связи и взаимозависимости.

Для изучения представлений детей с ЗПР о семье, где протекает их жизнь, использовалась методика «Рисунок семьи». Она, по мнению ее создателей, демонстрирует представления ребенка о своей семье, о своем месте в ней, о его отношениях с другими членами семьи. В нашем исследовании использованы процедура эксперимента, параметры анализа рисунка и их интерпретация, предложенные Г. Хоментаускасом.

Сведения о реальных семьях наших испытуемых были собраны на основе изучения школьной документации и бесед с учителями и воспитателями. Используя эту методику, мы пытались установить, имеются ли содержательные особенности, отличающие рисунки детей с ЗПР от рисунков их нормально развивающихся сверстников. Потому основное внимание уделялось анализу рисунков целостных групп детей. Индивидуальные варианты рассматривались с точки зрения общего, характерного для той или иной группы наших испытуемых.

Собранный экспериментальный материал проанализирован по всем параметрам, предусмотренным методикой, но в настоящем тексте в основном представлены данные, касающиеся содержательной стороны рисунков.

Экспериментальные данные свидетельствуют о том, что лишь четвертая часть обучающихся в специальных классах массовой школы младших школьников с ЗПР нарисовали свою реальную семью. Изображение реальной семьи в основном характерно для рисунков детей из полных благополучных семей.

У младших школьников с ЗПР вызывает удовлетворение не только совместная дея-

тельность 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 всех групп наших испытуемых прежде всего отсутствуют их авторы. По данным А. И. Захарова (1982), Г. Хоментаускаса (1987), Ю. А. Полуянова (1988), отсутствие в рисунке «Я» характерно для детей, чувствующих отвержение, неприятие.

Уменьшение состава семьи в рисунках младших школьников происходит также за счет исключения матери. Исключение матери из рисунка, как правило, сочеталось с исключением «Я». Дети как бы «уводили» из тяжелой ситуации себя с матерью. В рисунках всех исследованных нами групп младших школьников относительно невелико число случаев исключения отца из состава семьи.

Ни один ребенок с ЗПР, обучающийся в специализированных 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.

Анализ содержания детских рисунков обнаружил неоднородное отношение младших школьников к братьям и сестрам. Одни дети исключали их из состава семьи (13%). Таким образом, они устраняли в символической форме дефицит любви и внимания к себе со стороны родителей. Другие дети, 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.

Лишь четвертая часть младших школьников с ЗПР удовлетворена эмоциональным климатом родительской семьи. Презентация в рисунках недовольства семейной ситуацией имеет широкий диапазон: от исключения из семьи себя или отдельных ее членов до полной замены состава семьи или отсутствия в ней людей.

Полученные данные свидетельствуют о том, что нормально развивающиеся дети гораздо более уверены в своей несомненной ценности для матери, чем школьники с ЗПР. В предложенной ситуации дети, отстающие в развитии, считали, что их конкурентами во внимании, привязанности со стороны матери являются как братья и сестры, так и отец.

Нормально развивающиеся школьники считали, что положительный эмоциональный тонус всех членов семьи определяется самим фактом существования семейного сообщества, а также самостоятельностью в общении каждого члена семьи. Для детей с ЗПР счастье всех членов семьи определялось отсутствием невзгод и материальной обеспеченностью.

Таким образом, полученный материал позволил установить:

– младшие школьники с ЗПР достаточно полно и адекватно воспринимают внутрисемейные межличностные отношения;

– многие школьники с ЗПР негативно оценивают положение отца в семье, в то время как у нормально развивающихся детей оценка эмоционального статуса родителей в целом осуществляется в положительной модальности;

– младшие школьники избегают негативных характеристик внутрисемейных отношений;

– большинство младших школьников не удовлетворены своим положением в семье — счастливыми себя считают менее четверти обследованных нами детей; еще ниже их оценка положения в семье братьев и сестер;

– оценочные суждения детей с ЗПР отличаются примитивностью.

Данные нашего исследования позволяют утверждать, что при ЗПР дети достаточно чутко улавливают специфику внутрисемейных отношений, их эмоциональную модальность, уровень напряженности, а также определяют свое место в этой структуре. Это происходит на уровне непосредственного анализа, но в дальнейшем репрезентируется в доступных ребенку формах, в которых сохраняется внутренняя эмоциональность. Наличие эмоциональной напряженности в связи с семейными отношениями выступает в качестве барьера, блокирующего передачу переживаний ребенка в вербальный план.

Таким образом, в ходе исследования мы подтвердили первичную гипотезу о наличии специфики в социальном развитии детей с задержкой психического развития в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками, установили иерархию значимости социальных отношений и параметры выбора предпочитаемого партнера по общению, внутрисемейные доминанты социализации неуспевающих младших школьников, осознания ими места и роли в семье, характера эмоционального восприятия ближайшего социального окружения. Результаты исследования свидетельствуют о том, что младшие школьники, будучи зацикленными на семейных отношениях и отставая по характеристикам социализации в условиях школы, нуждаются в психолого-педагогической поддержке в процессе формирования общения и межличностных отношений, особенно применительно к учебному процессу в условиях коррекционно-развивающих классов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Альманах психологических тестов. М.: КСП, 1996.
2. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 5.
3. *Дмитриева Е. Е.* Особенности общения шестилетних детей с задержкой психического развития со взрослыми: Автореф. дис. … канд. психол. наук. М.: АПН СССР; НИИ дефектологии, 1989.
4. *Егорова Т. В.* Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. М.: Педагогика, 1973.
5. *Жаренкова Г. И.* Особенности речевой регуляции деятельности у детей с задержкой психического развития // Проблемы изменения и восстановления психической деятельности. М., 1977. С. 124–125
6. *Калмыкова З. И.* Влияние различных условий обучения на мышление школьников, отстающих в учении // Отстающие в учении школьники (проблемы психического развития). М.: Педагогика, 1986. С. 65–81
7. *Капустина Г. М.* Особенности решения задач на нахождении неизвестных компонентов действия // Дети с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1984. С. 231–243
8. *Кисова В. В.* Формирование саморегуляции средствами изобразительной деятельности у младших школьников с задержкой психического развития // Шестилетние дети: проблемы и исследования / Под ред. У. В. Ульенковой. Н. Новгород, 1998. С. 133–141.
9. *Лебединская К. С., Райская М. М., Немировская С. В., Мальцина В. С. Фишман М. Н., Грибанова Т. В.* Клинико-психический анализ нарушений поведения у подростков // Дефектология. 1980. № 2.
10. *Лубовский В. И.* Задержка психического развития как психолого-педагогическая проблема // Развитие младших школьников в норме и при отклонениях. Иркутск, 1979. С. 3–17.
11. *Марковская И. Ф.* Задержка психического развития. Клиническая и нейропсихологическая диагностика. М.: Педагогика, 1993.
12. *Никашина Н. А.* Педагогическая характеристика детей с задержкой психического развития. Основные направления коррекционной работы // Обучение детей с задержкой психического развития. М.: Просвещение, 1981. С. 34–45.
13. *Переслени Л. И.* Психологические характеристики приема и переработки информации // Дети с задержкой психического развития. М.: Педагогика, 1984. С. 19–34.
14. *Подобед В. Л.* Особенности памяти // Обучение детей с задержкой психического развития. М.: Просвещение, 1981. С. 14–22

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

16. *Тригер Р. Д.* Суждения младших школьников с задержкой психического развития о дружбе // Изучение личности аномального ребенка. М., 1997. С. 118–119.

17. *Ульенкова У. В.* Коррекция задержек в умственном развитии дошкольников как условие предупреждения отставания в школе // Отстающие в учении школьники (проблемы психического развития). М.: Педагогика, 1986. С. 22–42.

18. *Хоментаускас Г. Т.* Методика «Рисунок семьи» // Общая психодиагностика. М.: МГУ, 1987. С. 206–221.

19. *Цыпина Н. А.* Понимание прочитанного текста первоклассниками с задержкой психического развития // Дефектология. 1974. № 1. С. 52–55.

20. *Шаумаров Г. Б.* Дифференциальная психологическая диагностика задержки психического развития на основе анализа стандартизированной методики: Автореф. дис. … канд пед. наук. М., 1980.

21. *Шевченко С. Г.* Ознакомление с окружающим миром учащихся с задержкой психического развития. М.: Просвещение, 1990. С. 3–13

REFERENCES

1. Al'manah psihologicheskih testov. M.: KSP, 1996.

2. *Vygotskij L. S.* Sobranie sochinenij: V 6 t. M.: Pedagogika, 1983. T. 5.

3. *Dmitrieva E. E.* Osobennosti obschenija shestiletnih detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija so vzroslymi: Avtorefer. dis. … kand. psih. nauk. — M.: APN SSSR; NII defektologii, 1989.

4. *Egorova T. V.* Osobennosti pamjati i myshlenija mladshih shkol'nikov, otstajuschih v razvitii. M.: Pedagogika, 1973.

5. *Zharenkova G. I.* Osobennosti rechevoj reguljacii dejatel'nosti u detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija // Problemy izmenenija i vosstanovlenija psihicheskoj dejatel'nosti. M.: 1977. S. 124–125.

6. *Kalmykova Z. I.* Vlijanie razlichnyh uslovij obuchenija na myshlenie shkol'nikov otstajuwih v uchenii // Otstajuschie v uchenii shkol'niki (problemy psihicheskogo razvitija). M.: Pedagogika, 1986. S. 65–81.

7. *Kapustina G. M.* Osobennosti reshenija zadach na nahozhdenii neizvestnyh komponentov dejstvija // Deti s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija. M.: Pedagogika, 1984. S. 231–243.

8. *Kisova V. V.* Formirovanie samoreguljacii sredstvami izobrazitel'noj dejatel'nosti u mladshih shkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija // Shestiletnie deti: problemy i issledovanija / Pod red. U. V. Ul'enkovoj. N. Novgorod, 1998. S. 133–141.

9. *Lebedinskaja K. S., Rajskaja M. M., Nemirovskaja S. V., Mal'cina V. S. Fishman M. N., Gribanova T. V.* Kliniko-psihicheskij analiz narushenij povedenija u podrostkov // Defektologija. 1980. № 2.

10. *Lubovskij V. I.* Zaderzhka psihicheskogo razvitija kak psihologo-pedagogicheskaja problema // Razvitie mladshih shkol'nikov v norme i pri otklonenijah. Irkutsk, 1979. S. 3–17.

11. *Markovskaja I. F.* Zaderzhka psihicheskogo razvitija. Klinicheskaja i nejropsihologicheskaja diagnostika. M.: Pedagogika, 1993.

12. *Nikashina N. A.* Pedagogicheskaja harakteristika detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija. Osnovnye napravlenija korrekcionnoj raboty // Obuchenie detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija. M.: Prosveschenie, 1981. S. 34–45.

13. *Peresleni L. I.* Psihologicheskie harakteristiki priema i pererabotki informacii // Deti s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija. M.: Pedagogika, 1984. S. 19–34.

14. *Podobed V. L.* Osobennosti pamjati // Obuchenie detej s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija. M.: Prosveschenie, 1981. S. 14–22

15. *Slepovich E. S.* Igrovaja dejatel'nost' doshkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija. M.: Pedagogika, 1990.

16. *Triger R. D.* Suzhdenija mladshih shkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija o druzhbe // Izuchenie lichnosti anomal'nogo rebenka. M., 1997. S. 118–119

17. *Ul'enkova U. V.* Korrekcija zaderzhek v umstvennom razvitii doshkol'nikov kak uslovie preduprezhdenija otstavanija v shkole // Otstajuschie v uchenii shkol'niki (problemy psihicheskogo razvitija). M.: Pedagogika, 1986. S. 22–42.

18. *Homentauskas G. T.* Metodika «Risunok sem'i» // Obschaja psihodiagnostika. M.: MGU, 1987. S. 206–221.

19. *Cypina N. A.* Ponimanie prochitannogo teksta pervoklassnikami s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija // Defektologija, 1974. № 1. S. 52–55.

20. *Shaumarov G. B.* Differencial'naja psihologicheskaja diagnostika zaderzhki psihicheskogo razvitija na osnove analiza standartizirovannoj metodiki: Avtoref. dis. …kand ped. nauk. M., 1980.

21. *Shevchenko S. G.* Oznakomlenie s okruzhajuschim mirom uchaschihsja s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija. M.: Prosveschenie, 1990. S. 3–13.