

<https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2021-199-27-36>

Е. Е. Дмитриева

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ: СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД

В статье представлены результаты теоретико-экспериментального изучения актуальной для дошкольного образования проблемы — социально-коммуникативного развития дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

Результаты сравнительного экспериментального исследования свидетельствуют о неспособности старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью к субъект-субъектному взаимодействию с партнерами по общению, о несформированности мотивационно-потребностной и операционной сфер их коммуникации, о системном недоразвитии компонентов формирующегося образа социального «Я».

Педагогически организованное включение дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в систему социальных отношений рассматривается в качестве ключевого условия их успешной социализации.

Ключевые слова: дети с интеллектуальной недостаточностью, субъектно-деятельностный подход, коммуникативная деятельность, образ социального «Я».

E. Dmitrieva

SOCIAL AND COMMUNICATIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: LEARNER-CENTRED APPROACH

The article presents the results of a theoretical and experimental study of a new challenge facing preschool education — social and communicative development of preschoolers with intellectual disabilities.

The results of a comparative experimental study show that older preschoolers with intellectual disabilities fail to communicate effectively in interpersonal settings, have an underdeveloped system of communication when it comes to motivation/need and operational aspects as well as systemic underdevelopment of the emerging social self.

Successful socialization of preschoolers with intellectual disabilities calls for their effective inclusion in the system of social relations as part of teaching and learning process.

Keywords: children with intellectual disabilities, learner-centred approach communicative activity, the image of the social self.

Актуальность исследования. В условиях образовательной интеграции детей с интеллектуальной недостаточностью особую актуальность приобретает проблема их социально-психологической адаптации, включения детей в систему социальных отношений. Главным ориентиром коррекционно-педагогических воздействий становится личность ребенка, актуализация психологических

механизмов его успешной социализации [12]. Особую значимость проблема социализации этих детей приобретает на этапе дошкольного детства, когда закладываются основы социальных связей ребенка с обществом, складывается возрастное личностное образование — образ социального «Я». Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей

с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в числе приоритетов выделяет задачу социально-коммуникативного развития этих детей: развитие у них навыков взаимодействия с социальным окружением, коммуникативных навыков, умений подчинения социальным требованиям [5].

Значимость социального воспитания детей с психофизическими нарушениями обосновал Л. С. Выготский. Дефект в развитии ребенка накладывает отпечаток на его общение, взаимодействие с субъектами социального пространства, что приводит к коммуникативной изоляции детей, затрудняет передачу им социального опыта. Задачу преодоления социальной изоляции детей Л. С. Выготский выдвигал в числе приоритетных задач их воспитания [3].

Несмотря на очевидную актуальность, социальную значимость, проблема социально-личностного, коммуникативного развития детей с интеллектуальной недостаточностью остается мало изученной. Немногочисленные экспериментальные исследования нацелены преимущественно на изучение коммуникативных умений и навыков, коммуникативных способностей, особенностей речевой коммуникации, межличностного взаимодействия на разных этапах детства у детей с разной степенью интеллектуальной недостаточности [1; 4; 6; 7; 8; 10; 17], на оценку социально-коммуникативных достижений и обоснование задач их воспитания и образования [2; 5; 17]. Исследователи отмечают низкий уровень развития у детей коммуникативных умений и навыков, эмоциональную уплощенность во взаимодействии с партнером, неспособность к диалогу и сотрудничеству, незрелость образа «Я», недостаточную способность к социально одобряемому поведению. Большой интерес в плане обозначенной проблемы представляет исследование условий успешной социализации детей с интеллектуальной недостаточностью [9; 13; 15; 18]. Экспериментальные данные свидетельствуют о потенциальных возможностях этих детей в развитии общения и взаимодействия

с субъектами социального пространства. Однако в специальной психологии недостаточно системных научных данных о закономерностях социализации детей с интеллектуальными нарушениями, вне поля изучения остаются субъектные характеристики их общения и взаимодействия с социумом: переживания, мотивы, смыслы.

Организация исследования. Цель предпринятого нами исследования — теоретико-экспериментальное изучение особенностей социально-коммуникативного развития старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, обоснование условий оптимизации процесса их социализации на этапе дошкольного детства.

Задачи исследования:

- Теоретически обосновать критериально-качественные характеристики социально-коммуникативного развития старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью, апробировать диагностический инструментарий их эмпирического изучения.
- Экспериментально изучить особенности социально-коммуникативного развития старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в сравнении с нормально развивающимися сверстниками.
- Обосновать условия преодоления социально-коммуникативного недоразвития у старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

В эксперименте участвовало 90 дошкольников 6–8 лет. В экспериментальную группу (ЭГ) вошли 30 детей с умственной отсталостью (УО), 30 детей с задержкой психического развития (ЗПР), в контрольную группу (КГ) — 30 детей с нормальным развитием.

Методология нашего исследования определена в контексте культурно-исторической парадигмы. Ее ключевая идея — общность законов развития в условиях онто- и дизонтогенеза (Л. С. Выготский). Мы опирались на экспериментальное изучение закономер-

ностей коммуникативного и социально-личностного развития дошкольников в научной школе М. И. Лисиной [11].

Важнейшее концептуальное положение организации нашего исследования — реализация субъектно-деятельностного подхода к изучению и оценке социально-коммуникативного развития дошкольников. Субъектная активность ребенка в социальном взаимодействии определяется содержанием потребностно-мотивационной сферы его коммуникации, уровнем развития средств общения. Становление ребенка в качестве субъекта коммуникативного развития определяет становление у ребенка возрастного личностного новообразования образа социального «Я», определяет характер его межличностной коммуникации.

Полагаем, что реализация в исследовании детей данной теоретической платформы позволит выявить актуальные и потенциальные возможности становления детей в качестве субъектов социально-коммуникативного развития, что может быть эффективно использовано при разработке программ психолого-педагогического сопровождения процесса их социализации. Данный подход показал свою продуктивность при изучении интеллектуального, коммуникативного развития детей с интеллектуальной недостаточностью, при разработке программ психолого-педагогической помощи этим детям [4; 9; 13; 16].

Диагностическая программа исследования нацелена на изучение субъектных характеристик социально-коммуникативного развития дошкольников в ситуациях субъект-субъектного взаимодействия с разными партнерами (взрослым, сверстниками):

- *Диагностика развития у детей коммуникативной деятельности, характеристик их субъектной активности в общении со взрослым и сверстником.* С целью оценки уровней развития коммуникативной деятельности (потребностно-мотивационных установок, средств общения) использовали «Ме-

тодику моделирования коммуникативных ситуаций» [4]. С целью оценки уровневых характеристик развития деятельности общения (доминирующих потребностей, мотивов, ведущих средств) мы предлагали детям в общении со взрослым совместную предметно-игровую деятельность (складывание кубиков, разрезных картинок, выкладывание мозаики и др.), беседы на познавательные и личностные темы; в общении со сверстником — эмоционально окрашенные игры, ситуации практического взаимодействия (конструирование заданного объекта). Критерии оценки коммуникативных достижений: инициативность, чувствительность к воздействиям партнера, преобладающий эмоциональный фон, характер мотивационных установок на общение с партнером, характер инициативных речевых высказываний (по форме, функции, содержанию). Анализ коммуникативного поведения детей происходил с опорой на уровневые характеристики развития общения со взрослыми и сверстниками у дошкольников [11].

- *Диагностика особенностей формирующегося у дошкольников образа социального «Я», его когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов.* В рамках субъектно-деятельностного подхода образ социального «Я» ребенка отражает становление у него системы отношений к окружающему миру, к другим, к себе и является «продуктом» коммуникативного развития дошкольников (М. И. Лисина, Е. Е. Дмитриева). Для оценки когнитивного компонента образа «Я» использовали методику «Сюжетные картинки» (Р. Р. Калинина). Методика позволяла оценить представления о нравственных ценностях (доброте, честности, дружбе и др.). Ребенку предлагалось разложить

картинки на две группы (хорошие и плохие поступки) и объяснить выбор. Диагностические показатели: осведомленность о нормах поведения, нравственных ценностях, аргументированность оценочных суждений. Анализ результатов происходил с опорой на уровневые характеристики осознания ребенком нравственных норм, готовности к согласованию оценочных суждений. Для оценки эмоционального компонента образа «Я» использовали «Метод проблемных ситуаций» (Е. Е. Дмитриева). Взрослый создавал проблемно-игровые ситуации, в которых ребенок должен был решить социальную проблему в общении с партнером (поделиться, уступить, оценить партнера, не допустить конфликтную ситуацию). Диагностические показатели: эмоциональная вовлеченность в действия партнера, способность к сопереживанию, готовность к про-социальным действиям. Анализ результатов происходил с опорой на уровневые характеристики развития компонента, выделенные автором. Для оценки поведенческого компонента образа «Я» использовали методику «Лабиринт» (Л. А. Венгер). Методика предполагала решение детьми во взаимодействии с партнером-сверстником соревновательно-игровой задачи: провести через лабиринт детскую машинку в гараж, соблюдая определенные правила. Диагностические показатели: готовность согласовать действия с партнером, способность к прогнозированию действий в ситуации сотрудничества, к предвосхищению результата. Анализ результатов опирался на уровневые характеристики развития сотрудничества, выделенные автором.

Результаты исследования. Анализ коммуникативного поведения дошкольников в различных ситуациях общения с различными партнерами (взрослым, сверстником)

свидетельствует о качественных различиях в поведении детей. Дошкольники с УО не проявляли инициативу в общении с партнером, не выражали готовности к пониманию его намерений к восприятию его предложений к взаимодействию, преобладающий эмоциональный фон — нейтральный. Дошкольники с ЗПР проявляли интерес к действиям партнера, реагировали на инициативу партнера (и взрослого, и сверстника), привлекали его к своим действиям. Преобладающий эмоциональный фон — нейтрально-деловой. Дошкольники с НР показали высокий уровень инициативности в общении. Дети активно откликнулись на инициативу партнера, поддерживали его предложения к взаимодействию. Преобладающий эмоциональный фон — позитивный.

Таким образом, у старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью отсутствует потребность и готовность к партнерскому взаимодействию и со взрослым, и со сверстником.

Уровневый анализ сформированности коммуникативной деятельности (ее компонентов) в общении со взрослым (рис. 1) свидетельствует о том, что у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью доминирует ситуативно-деловой уровень (соответственно у 66,7% детей с ЗПР и у 90% детей с УО). Данный уровень развития общения со взрослым является преобладающим у детей на этапе раннего онтогенеза [11]. В предложенных взрослым ситуациях дети выбирали предметно-игровую деятельность (выкладывание мозаики, кубиков и др.). В общении с партнером-взрослым у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью преобладали ситуативные контакты (просьбы о помощи, ожидание оценки), дети не стремились к взаимодействию с партнером. У дошкольников с НР этот уровень доминировал в общении со взрослым в 3,4% случаев. Качественные характеристики поведения этих детей — стремление к взаимодействию с партнером при достижении предметно-игровой цели. Количественные

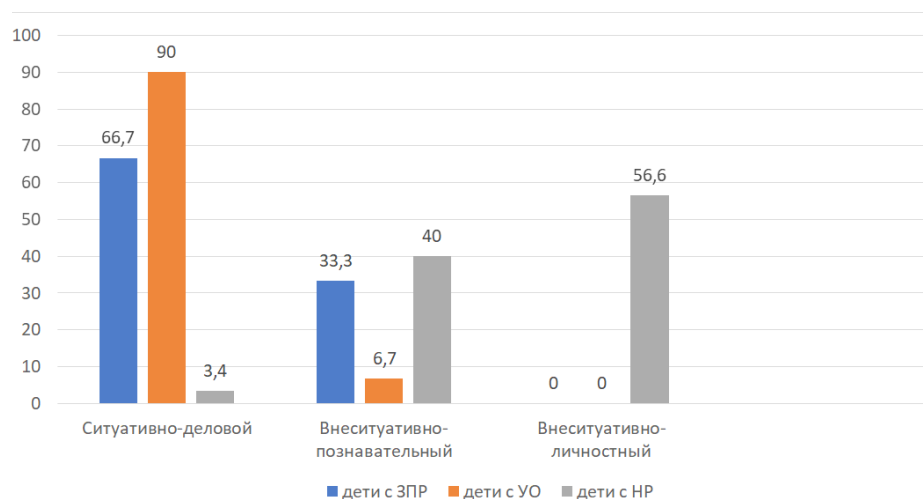


Рис. 1. Уровни развития коммуникативной деятельности в общении со взрослым (в %)

данные (рис. 1) свидетельствуют о способности дошкольников к внеситуативно-познавательному общению. Интерес к общению с партнером в ситуации познавательного взаимодействия проявляли 33,3% детей с ЗПР; 6,7% детей с УО и 40,0% детей с НР. Дети с интересом рассматривали картинки с животными, задавали вопросы, делились впечатлениями и др. Однако, недостаточное разнообразие познавательных контактов (преобладали вопросы «кто? что?»), возникновение контактов только в ситуации наглядных опор (при рассматривании картинок) свидетельствует об отсутствии устойчивого

интереса к познавательному сотрудничеству со взрослым. Познавательные контакты дошкольников с НР со взрослым отличались разнообразием (вопросы — «как? почему?»; просьбы почитать, рассказы из личного опыта и др.) и не были связаны с ситуацией. У детей с ЗПР и УО мы не выявили внеситуативно-личный уровень общения со взрослым, а у детей с НР этот уровень доминировал в 56,6% случаев. Активность этих детей с партнером-взрослым определила их интерес к явлениям социального мира, желание оценить сверстника, представить для оценки взрослого свои достижения.

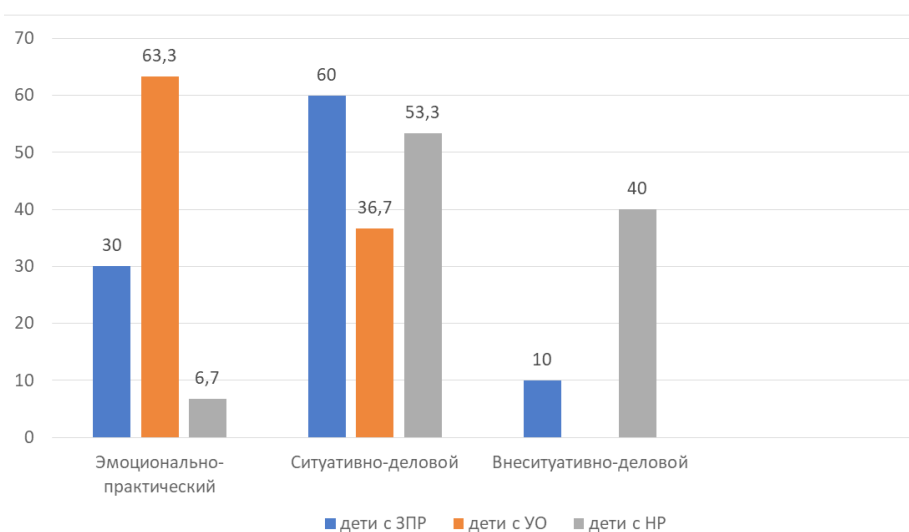


Рис. 2. Уровни развития коммуникативной деятельности в общении со сверстниками (в %)

У 3,3% дошкольников с УО доминирующий уровень общения со взрослым не выявлен.

Таким образом, старшие дошкольники с ЗПР, с УО отстают в развитии коммуникативной деятельности (сфера общения со взрослым). Инициативные контакты этих детей со взрослым свидетельствуют о бедности мотивационных побуждений детей, низком уровне развития коммуникативных средств (преобладают ситуативные констатирующие высказывания, вопросы — «кто? что? где?»).

Уровни развития общения со сверстниками представлены на рисунке 2.

Эмоционально-практический уровень общения со сверстником наблюдался у всех дошкольников (соответственно у 30,0% детей с ЗПР, у 63,3% детей с УО и у 6,7% детей с НР). Различий в характере коммуникативного поведения детей мы не наблюдали. Дети подражали действиям партнера, соучаствовали в играх-забавах, для общения с партнером использовали слова и вокализации. Дошкольники всех изучаемых групп показали способность к ситуативно-деловому сотрудничеству с партнером-сверстником (соответственно 60,0% детей с ЗПР, 36,7% детей с УО и 53,3% детей с НР). Поведение дошкольников с интеллектуальной недостаточностью отличалось от поведения детей

с НР в ситуации практически-делового общения: доминировал ситуативный интерес к практическому взаимодействию, дети не считались с намерениями партнера. Эпизодически дети пытались привлечь внимания к своим успешным действиям. По форме, функции и содержанию преобладали просьбы о помощи, ситуативные констатирующие высказывания. Дошкольники с НР стремились к согласованию действий, достижению результата в совместной практической деятельности, к удовлетворению в общении с партнером потребности во внимании и признательности (помогали партнеру, демонстрировали свои успешные действия). Внеситуативно-деловой уровень общения со сверстником мы наблюдали у 10,0% детей с ЗПР и 40,0% детей с НР. Эти дети проявляли устойчивый интерес к партнеру, готовность к практическому и теоретическому сотрудничеству. В ситуации практического сотрудничества дети договаривались, оценивали себя и партнера. Мотивацию к личностным контактам с партнером-сверстником, стремление к ситуациям «чистого общения» мы выявили только у дошкольников с НР. Дети делились своими впечатлениями, использовали оценочные суждения.

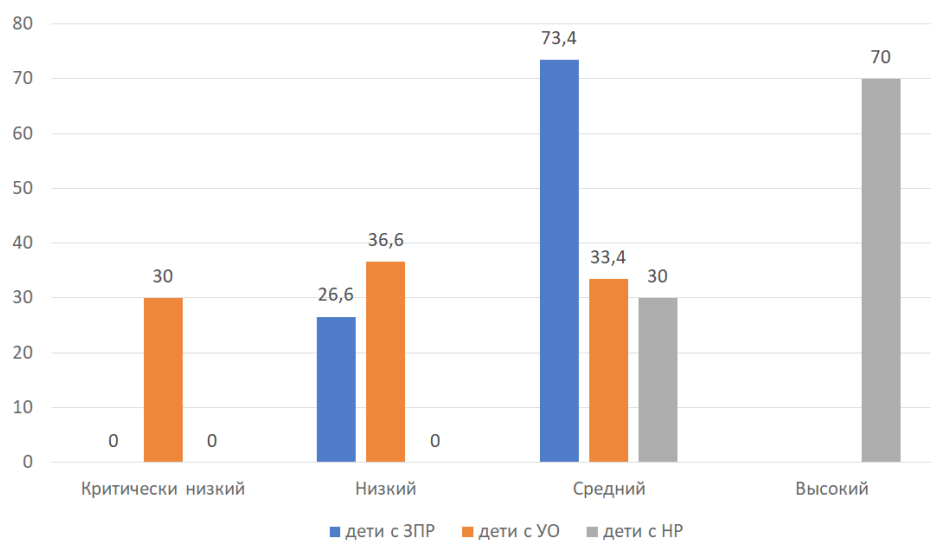


Рис. 3. Уровни развития когнитивного компонента образа социального «Я» у дошкольников (в %)

Таким образом, старшие дошкольники с ЗПР, с УО отстают в развитии коммуникативной деятельности. Инициативные контакты этих детей с партнером-сверстником свидетельствуют об отсутствии субъектного отношения к партнеру, бедности мотивационных установок на общение с ним и низкий уровень развития средств коммуникации.

Дошкольники с интеллектуальной недостаточностью показали в экспериментальных ситуациях недостаточный уровень развития когнитивного компонента образа социального «Я» (рис. 3).

Средне-низкие уровневые значения развития когнитивного компонента образа «Я» характерны для дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Дети с ЗПР, УО затруднялись дать нравственно-этическую оценку действиям, поступкам сверстников, соотнести поступки с социальными нормами. 30% дошкольников с УО показали критически низкий уровень — неспособность к адекватной эмоциональной реакции и оценке изображенной на картинке нравственной ситуации. Дети с НР (70% случаев) показали высокий уровень развития данного компонента — способность к пониманию и использованию нравственных понятий,

готовность к согласованию оценочной позиции с партнером по общению в ситуации выполнения диагностического задания.

По результатам диагностического изучения дошкольники с интеллектуальной недостаточностью показали средние и средне-низкие значения развития эмоционального компонента образа «Я» (рис. 4).

Средний уровень развития компонента показали соответственно 53,4% детей с ЗПР и 33,3% детей с УО — дети проявляют внимание к партнеру, игнорируют его переживание, демонстрируют себя партнеру, характер помощи — прагматический. Уровень ниже среднего показали соответственно 46,6% детей с ЗПР и 60% детей с УО. Дети проявляли эпизодический интерес к партнеру, индифферентное отношение к нему, неохотно помогали партнеру. Дети с УО в 6,7% случаев показали низкий уровень развития компонента — безразличие к партнеру, концентрация на своих потребностях, отказ от помощи партнеру. Дошкольники с НР (40% детей) показали способность к эмоциональному сотрудничеству с партнером, к проявлению эмпатии, готовность к просоциальным действиям.

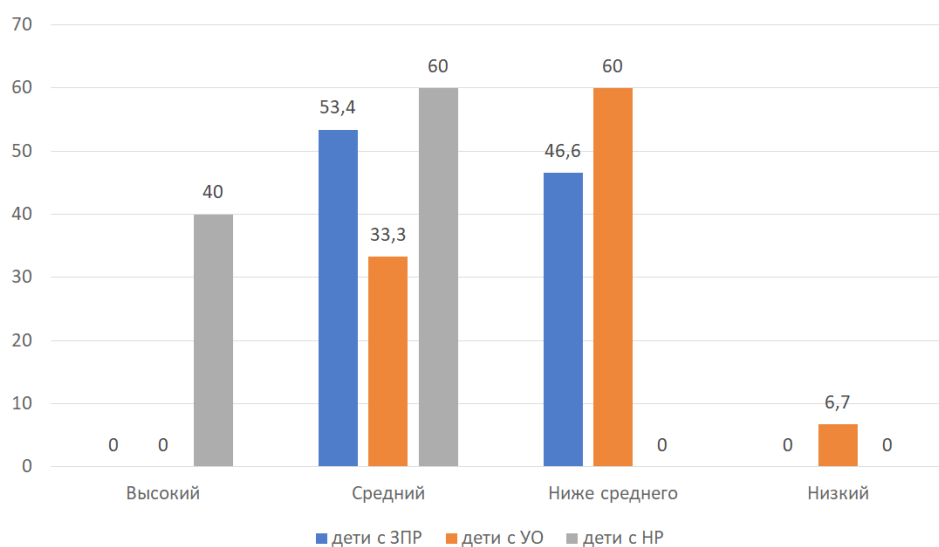


Рис. 4. Уровни развития эмоционального компонента образа социального «Я» у дошкольников (в %)

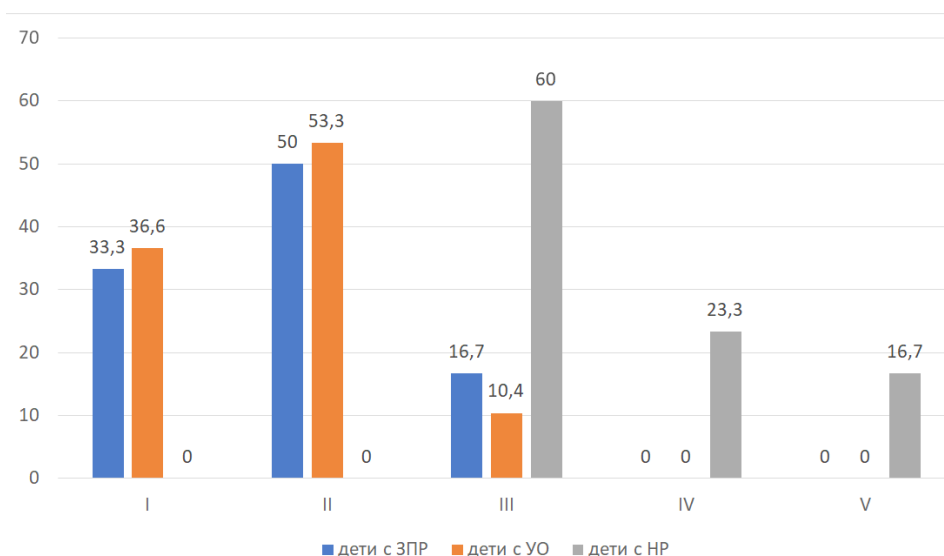


Рис. 5. Уровень развития поведенческого компонента образа социального «Я» у дошкольников (в %)

Дошкольники с интеллектуальной недостаточностью показали низкий уровень развития поведенческого компонента образа социального «Я», отсутствие готовности к действенному сотрудничеству с партнером (рис. 5).

У дошкольников с интеллектуальной недостаточностью (соответственно у 33,3% детей с ЗПР и 36,6% детей с УО) доминировал I уровень развития поведенческого компонента — отсутствие сотрудничества. В процессе выполнения соревновательно-практического задания (провести машинки по лабиринту) дети действовали, не обращая внимание на партнера. II уровень развития поведенческого компонента — уровень подражания — был зафиксирован у 50% детей с ЗПР и 53,3% с УО. Дети видели партнера, подражали его действиям, однако готовности к согласованию действий и решению практического задания не обнаруживали. III уровень развития поведенческого компонента — действенное ситуативное взаимодействие — мы наблюдали у 16,7% детей с ЗПР и у 10,1% детей с УО. В общении детей возникало действенное ситуативное взаимодействие, однако поиски общего решения задачи были безрезультативны.

Данный уровень сотрудничества доминировал у 60,0% дошкольников с НР. Мы зафиксировали у 23,3% этих детей IV уровень развития поведенческого компонента — соревновательный уровень сотрудничества. Дети соотносили свои действия с партнером, планировали, предвосхищали результат, но доминировал соревновательный мотив, который приводил к ошибочным действиям. 16,7% детей с НР показали V уровень развития поведенческого компонента — уровень подлинного сотрудничества с партнером — сотрудничество на основе сопереживания партнеру.

Итак, диагностическое изучение компонентов образа социального «Я» у старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью свидетельствует о системном их недоразвитии у детей с ЗПР и УО.

Выводы. Результаты исследования свидетельствуют об отставании и качественном своеобразии социально-коммуникативного развития старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью.

- Эти дети отражают возрастные уровневые этапы в развитии коммуникативной деятельности детей в условиях онтогенеза, но отстают в их развитии.

- Уровень интеллектуального и речевого развития (развитие коммуникативной функции речи) у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью определяет бедность мотивационных установок детей на общение со взрослым и сверстником, низкую коммуникативную насыщенность их речевой коммуникации, недостаточную вариативность речевых контактов. В общении со взрослым и сверстником преобладает ситуативно-деловой уровень общения, однако низкий уровень субъективной активности детей в общении, неспособность выделить субъектные характеристики партнера определяет их неспособность к ответственному сотрудничеству с ним.
 - Покомпонентный анализ формирующегося у дошкольников образа социального «Я» свидетельствует о системном недоразвитии когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов образа. Дети не владеют нравственными оценками, не применяют их для оценки поступков окружающих; они не способны к пониманию эмоциональных состояний партнера, не проявляют эмпатию, не готовы к просоциальным действиям; дети не владеют навыками ответственного сотрудничества с партнером, они не готовы подчинить свое поведение решению совместных с партнером задач.
 - Результаты исследования свидетельствуют о потенциальных возможностях детей с ЗПР в социально-коммуникативном развитии, в развитии субъектной активности в общении с партнером: проявление интереса и чувствительности к партнеру, его действиям, способность выделять отдельные субъективные характеристики партнера (эмоциональное состояние) и др. Уровень интеллектуального и речевого развития дошкольников с ЗПР определяет их возможности в познавательном общении со взрослым.
- Основное условие оптимизации социально-коммуникативного развития старших дошкольников с интеллектуальной недостаточностью — включение их в субъектсубъектное взаимодействие.
- Субъект-субъектное взаимодействие ориентировано на сотрудничество с субъектами социального пространства (взрослыми и сверстниками). Оно создает условие для овладения культурными знаками выражения и понимания субъектности (намерений, состояний, отношений, действий).
 - Субъект-субъектное взаимодействие предполагает перестройку коммуникативного поведения взрослых. Оно должно соответствовать психологическому возрасту, доминирующему типу общения и взаимодействия с партнером, учитывать зону ближайшего развития в социально-коммуникативном развитии детей.
 - Расширение социального пространства детей создает условие для переноса усвоенных форм субъект-субъектного взаимодействия на сотрудничество с различными партнерами.
 - Важно придать коммуникативную направленность коррекционно-педагогической работе с дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью. Создание коммуникативных ситуаций в разных видах деятельности ребенка, включение его в решение разнообразных коммуникативных задач создает условие для реконструкции сферы его коммуникативных потребностей и мотивов, для самостоятельного построения и овладения различными типами коммуникативных высказываний, для включения их в социальное пространство.
- Представленный в исследовании подход к осмыслению и изучению логики, механиз-

ма социально-коммуникативного развития в условиях интеллектуальной недостаточности нуждается в дальнейшей теоретико-экспериментальной разработке вопросов,

касающихся изучения детей в качестве субъектов развития и саморазвития в условиях событийной общности [14], ближайшего окружения ребенка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Е. И., Медникова Л. С. Специфика межличностного взаимодействия дошкольников с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология. 2015. № 1. С. 11–18.
2. Баряева Л. Б., Гаврилушкина О. П., Зарин А., Соколова Н. Д. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. 2-е изд. СПб.: КАРО, 2009. 320 с.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. 369 с.
4. Дмитриева Е. Е., Двуреченская О. Н. Психологические особенности социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья. М.: Флинта; Нижний Новгород: Мининский университет, 2017. 136 с.
5. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями): с методическими рекомендациями. 2-е изд. М.: Просвещение, 2020. 349 с.
6. Закрепина А. В. Особенности социального развития детей дошкольного возраста с умственной отсталостью: автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2003. 23 с.
7. Заширинская О. В. Межличностное общение умственно-отсталых детей-сирот дошкольного возраста // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Социология. 2008. № 4. С. 185–201.
8. Ильина Ю. А. Исследование взаимоотношений со сверстниками дошкольников с умеренной умственной отсталостью в условиях интегративной среды // Дефектология. 2007. № 4. С. 18–25.
9. Коробейников И. А. Нарушение развития и социальная адаптация. М.: Персэ, 2002. 192 с.
10. Кузьмина Т. И. Диагностика Я-социального у младших школьников с интеллектуальными нарушениями // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. № 4. [Электронный ресурс]. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-4-13> (дата обращения 10.12.2020)
11. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А. Г. Рузской. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 384 с.
12. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b903f8ab3dee1dc5e0835ee9f10b59a9> (дата обращения: 10.12.2020)
13. Слепович Е. С., Поляков А. М. Взаимодействие с ребенком с отклонениями в психофизическом развитии как основа оказания ему психологической помощи // Дефектология. 2020. № 2. С. 34–41.
14. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 400 с.
15. Сорокоумова С. Н. Психологическое сопровождение инклюзивного образования дошкольников с ограниченными возможностями здоровья: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Нижний Новгород, 2011. 46 с.
16. Ульенкова У. В. Дети с задержкой психического развития. Нижний Новгород: НГПУ, 1994. 230 с.
17. Шипицына Л. М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. 2-е изд., перераб. и дополн. СПб.: Речь; 2005. 447 с.
18. Dmitrieva E. E., Medvedeva E. Yu., Olkhina E. A., Uromova S. E., Kashtanova S. N. The development of social competence in preschoolers with disabilities as the condition for their successful educational integration // Universal Journal of Educational Research. 2020. Vol. 8. No. 7. P. 3244–3250. <https://www.doi.org/10.13189/ujer.2020.080754>