

Особенности развития коммуникативной компетентности у детей с задержкой психического развития

Заречная А.А.,

старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (МГППУ), Москва, Россия, anego@bk.ru

В статье приводятся данные исследования коммуникативной компетентности у детей с задержкой психического развития. Представлены экспериментальные данные о развитии коммуникативной компетентности у детей с задержкой психического развития, выполнен сравнительный анализ с данными нормально развивающихся детей. Эмпирически выявлена связь между видами коммуникативной компетентности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, их умением сотрудничать в паре со сверстником: планировать, согласовывать и осуществлять совместные действия для достижения общей цели. Доказано, что коммуникативная компетентность как регуляторный механизм программы совместной деятельности у детей с задержкой психического развития формируется в задержанном темпе и требует дополнительных занятий в целях развития способности выполнять групповые задания. Экспериментальные данные позволяют разработать модель формирования коммуникативной компетентности у детей с задержкой психического развития на основе развития выделенных коммуникативных компетенций в процессе совместной деятельности со сверстником.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, социальное взаимодействие, дети дошкольного возраста, задержка психического развития, социально-коммуникативная сфера.

Для цитаты:

Заречная А.А. Особенности развития коммуникативной компетентности у детей с ЗПР [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2018. Том 10. № 1. С. 32–41 doi: 10.17759/psyedu.2018100104

For citation:

Zarechnaya A.A. Features of Development of Communicative Competence in Children with Mental Retardation [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2018. Vol. 10, no. 1, pp. 32–41 doi: 10.17759/psyedu.2018100104. (In Russ., abstr. in Engl.)

Введение в проблему

Современное образование развивается в направлении гуманизации учебного и воспитательного процессов. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» гарантирует каждому гражданину создание необходимых условий для получения без дискриминации качественного образования. Особо в Законе оговариваются условия получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья: необходимость ранней психолого-педагогической помощи для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, в том числе посредством организации инклюзивного образования

[8, ст. 5, п. 5.1]. Требования Закона накладывают особую ответственность на образовательные организации за достижение компетенций, заданных Федеральным образовательным стандартом дошкольного образования (ФГОС ДО). Целевые ориентиры коммуникативного развития ребенка дошкольного возраста, согласно ФГОС ДО, представляют собой социально-нормативные возрастные характеристики возможных достижений ребенка. Дошкольнику необходимо овладеть навыками сотрудничества и взаимодействия со сверстниками и взрослыми, научиться проявлять инициативность и самостоятельность, играть в различные игры, подчинять свои действия игровым правилам и придумывать свои сюжеты. Вопросы изучения образовательных возможностей особых групп обучающихся, разработки и реализации адаптивных программ, индивидуализации обучения являются актуальными для инклюзивной образовательной практики [7]. Коммуникативная компетентность детей с задержкой психического развития (ЗПР) старшего дошкольного возраста стала предметом нашего исследования, результаты которого позволяют научно обосновать условия и содержание психолого-педагогической работы по развитию коммуникативных способностей.

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья, к которым относятся дети с ЗПР, на этапе дошкольного детства должно быть направлено на формирование предпосылок учебной деятельности (психологических и коммуникативных) и строиться на принципах коррекционной педагогики и специальной психологии. Мы разработали модель коммуникативной компетентности, структура которой включает взаимосвязанные виды коммуникативных компетенций:

- 1) рече-лингвистическая компетенция как совокупность знаний, умений и личностных качеств, обеспечивающих точность и адекватность передачи и интерпретации информации (коммуникативная сторона общения);
- 2) оценочно-рефлексивная компетенция, отражающая способность детей к адекватному восприятию себя и партнера в процессе общения (перцептивная сторона общения);
- 3) социально-поведенческая компетенция как система знаний, умений и личностных качеств, обуславливающих возможность планирования, организации и осуществления эффективного взаимодействия с окружающими людьми (интерактивная сторона общения).

Специфика знаний, умений и личностных качеств, составляющих содержание каждой компетенции, определяется условно принятыми нормами развития ребенка. В дошкольном возрасте происходит активное развитие коммуникативной деятельности, в ходе которой ребенок учится совместно со сверстниками решать познавательные задачи (рече-лингвистическая компетенция), устанавливать личностные связи, понимать партнера, разрешать конфликты (оценочно-рефлексивная компетенция). Известно, что дошкольникам с ЗПР не удается достигнуть должного, по сравнению с нормой, уровня развития общения к моменту поступления в школу (социально-поведенческая компетенция). У них недостаточно сформированы представления об индивидуальных особенностях окружающих людей, страдает произвольная регуляция эмоциональной сферы и, в целом, выявлено запаздывание формирования социальных отношений. У детей с ЗПР снижена сама потребность в общении со сверстниками и со взрослыми, поэтому эффективность сотрудничества с ними мало результативна. Дети слабо ориентированы на оценку взрослых и на результаты своей деятельности. Они нуждаются в постоянной активизации со стороны педагога и помощи в виде дополнительных вопросов для конкретизации сообщения. Процесс взаимодействия в совместной деятельности может протекать успешно исключительно с партнером, который хорошо знаком и эмоционально совместим с ребенком [2, 3].

Анализ специальной тематической литературы позволил нам выделить у детей дошкольного возраста с ЗПР особенности социальных взаимодействий, которые с большой вероятностью обусловят в недалеком будущем «школьные трудности»:

- слабая потребность в общении, дезадаптивные формы взаимодействия (отчуждение, избегание, конфликтность контактов) и, как результат, – дезинтеграция в детском коллективе, разобщенность со сверстниками;
- эмоциональная поверхностность контактов, трудности в проявлении эмпатии; контакты таких детей мимолетны, ситуативны, неустойчивы;
- импульсивное поведение, провоцирующее конфликты;
- тенденция к зависимости и подчиненности более активным и волевым членам детского коллектива [4, 5].

В нашем исследовании мы подробно изучили коммуникативную компетентность детей 6–7 лет с ЗПР как необходимый для последующей учебной деятельности результат их развития в дошкольном учреждении (2014–2017 гг.). В ходе исследования были выделены коммуникативные компетенции, которые принципиально значимы для дальнейшего успешного социально-личностного развития ребенка и поэтому в первую очередь нуждаются в дополнительной развивающей работе.

Результаты констатирующего исследования. Диалогическое взаимодействие в коммуникативно-деятельностной ситуации детей дошкольного возраста с нормальным психофизическим развитием и детей с ЗПР экспериментально изучено под научным руководством О.П. Гаврилушкиной. Показано, что дети с ЗПР испытывают значительные трудности в процессе выполнения совместного задания (рисунка, конструирования, игры) [2]. У детей с ЗПР взаимодействие со сверстниками редко сопровождалось диалогами или же диалоги происходили в форме обмена малоинформативными сообщениями. Наблюдалось большое количество неразрешенных конфликтов [6]. У детей с нормальным психофизическим развитием было зафиксировано значительное количество просьб и вопросов к сверстнику, отмечалось более внимательное отношение к нему, конфликты чаще положительно разрешались. Данное исследование позволило уточнить особенности коммуникативной сферы детей с ЗПР: затруднения в речевом сопровождении своих действий, трудности при организации совместной игры, недостаточную сформированность воображения, что влияет на развернутость игрового сюжета. Сюжетно-ролевая игра не несет в полной мере развивающего эффекта, что характерно для нормально развивающихся детей. Коммуникативная сфера развивается в замедленном темпе, сдерживая как все психическое развитие, так и формирование образа сверстника и «Я». Важно, что без специальной психолого-педагогической работы дошкольникам с ЗПР трудно преодолеть все обозначенные трудности.

Исследование, проведенное под руководством Д.В. Лубовского (2015–2017гг.) в группе детей 6–7 лет с ЗПР, было направлено на изучение коммуникативных компетенций у детей с ЗПР, которые находятся в зоне риска по социально личностному и познавательному развитию и приоритетно нуждаются в коррекционно-развивающих занятиях.

В эксперименте участвовало две группы: 22 ребенка с ЗПР в возрасте 6–7 лет и 22 ребенка такого же возраста с нормальным психофизическим развитием. Исследование проведено на базе ГБОУ СОШ №1191 в дошкольном отделении для нормально развивающихся дошкольников, в котором также действует коррекционная группа для детей с ЗПР, имеющих заключение ПМПК.

Методический аппарат включал в себя наблюдение и диагностические методики: 1 – свободная сюжетно-ролевая игра (дети взаимодействовали в парах в специально

организованной предметной среде); 2 – конструирование по образцу в диаде (детям в паре предлагалось выполнить постройку «Мост», тогда как в наличии был лишь один набор конструктора); 3 – рисование по образцу в диаде (детям в паре предлагалось на одном общем листе нарисовать рисунок по образцу, в качестве которого предлагалась картинка «Дети помогают маме снимать урожай сливы с дерева» из логопедического пособия), а также количественный и качественный анализ полученных результатов.

Представленные методики направлены на изучение конкретных коммуникативных умений (универсальных учебных действий), которые необходимы для выполнения совместного задания, а именно:

- продуктивность совместной деятельности (оценивается по степени развернутости игры и реализации сюжета);
- умение детей договариваться, распределять роли, убеждать, аргументировать;
- взаимный контроль по ходу выполнения деятельности: замечают ли дети друг у друга отступления от первоначального замысла, как на них реагируют;
- взаимопомощь по ходу игры;
- эмоциональное отношение к совместной деятельности: позитивное (играют с удовольствием и интересом), нейтральное (взаимодействуют друг с другом в силу необходимости) или отрицательное (игнорируют друг друга, ссорятся);
- наличие конфликтов.

Именно по данным критериям было возможно определить, происходило ли подлинное сотрудничество в процессе совместной деятельности, способствовало ли такое общение организации собственных действий и действий партнера.

Результаты исследования в группе детей с ЗПР показали низкий уровень выполнения предложенных заданий по всем выделенным критериями (рис. 1). Такие данные подтверждаются сравнительным анализом с результатами исследования в группе детей с нормальным психофизическим развитием (табл. 1).

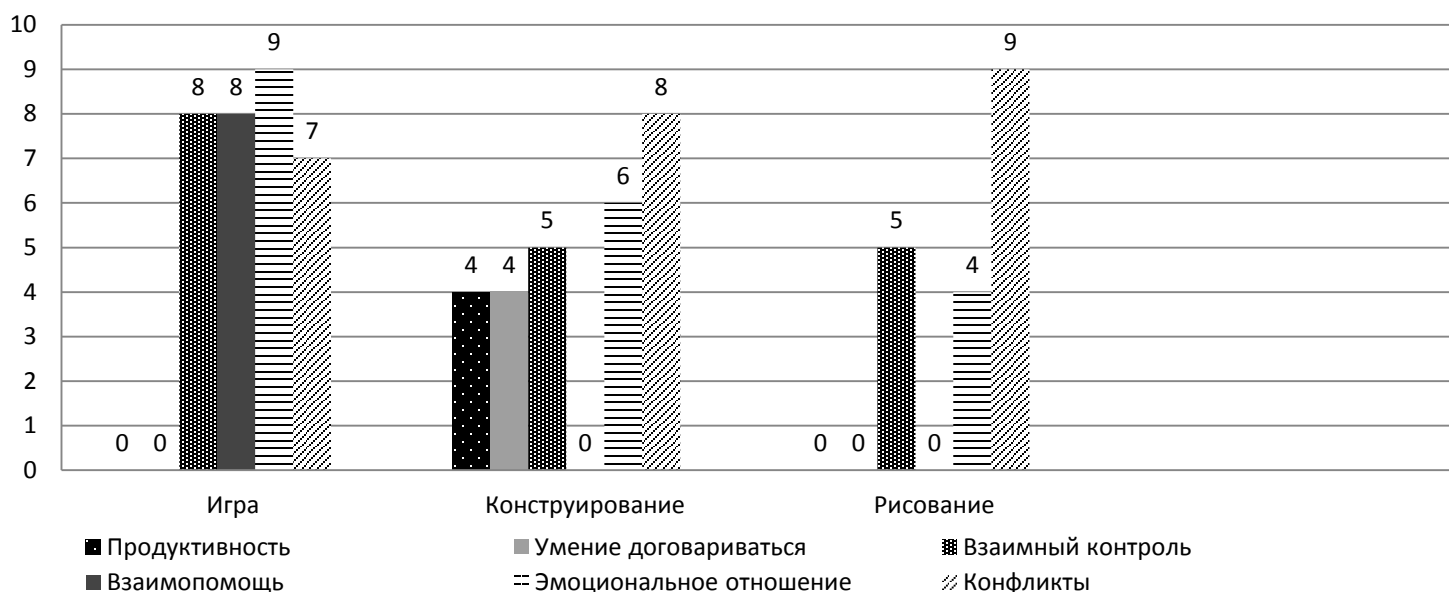


Рис. 1. Параметры выполнения задания в группе детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

В табл. 1 продемонстрированы статистически значимые результаты сравнительного анализа показателей выполнения диагностических заданий в группе дошкольников с ЗПР и группе детей того же возраста с нормальным психофизическим развитием. Обработка результатов осуществлялись с помощью прикладного пакета SPSS 19.0, применялся критерий X^2 .

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа показателей выполнения заданий детьми с задержанным и нормальным психическим развитием

Серии экспериментального исследования	Параметры выполнения задания	Продуктивность	Умение договариваться	Взаимопомощь	Взаимоконтроль	Эмоциональное отношение	Конфликты
Сюжетно-ролевая игра		$X^2 = 3,653$ $p = 0,056$	$X^2 = 3,653$ $p = 0,056$	$X^2 = 9,707$ $p = 0,002$	$X^2 = 8,101$ $p = 0,004$	$X^2 = 9,707$ $p = 0,002$	$X^2 = 8,327$ $p = 0,003$
Рисование по образцу		$X^2 = 3,030$ $p = 0,082$		$X^2 = 3,653$ $p = 0,056$			
Конструирование по образцу				$X^2 = 3,030$ $p = 0,082$			

Результаты методики «Свободная сюжетно-ролевая игра». На рис. 1 видно, что все 11 пар испытуемых группы детей с ЗПР не смогли развернуть сюжетно-ролевую игру. Дети с удовольствием шли в игровую зону (у 9 пар было положительное эмоциональное отношение к заданию, что составило 81,82%), пытались контролировать действия партнера и помогали их осуществлять (8 пар, или 72,73%). Однако дети проявили неспособность договориться о распределении ролей и следовать игровому замыслу, что обусловило высокое количество неразрешенных конфликтов (7 пар, 63,64%) и разрушение игрового процесса фактически в самом начале. Как следствие, развернутой совместной игры не наблюдалось, присутствовали в основном предметные действия или одиночная сюжетная игра.

Статистически значимые различия между группой детей с ЗПР и детей с нормальным темпом психического развития обнаруживаются в процессе совместной игры по всем параметрам развития коммуникативной компетентности (см. табл. 1). Такие результаты можно объяснить с позиции понимания игры как социальной значимой и эмоционально окрашенной деятельности в дошкольном возрасте, в которой способность договариваться, распределять роли, удерживать замысел игры, разрешать конфликты – суть основные механизмы реализации игрового замысла. У детей с ЗПР социально-коммуникативная сфера является одной из наиболее трудно самостоятельно развивающихся. Решение проблемы нарушений в данной сфере у детей с атипичией развития должно быть первоочередным в основной коррекционно-развивающей работе педагога-психолога.

Результаты методики «Рисование по образцу». Совместного рисунка по образцу в группе детей старшего дошкольного возраста с ЗПР не получилось ни в одной паре. Дошкольники изначально не могли договориться и распределить изображаемые объекты. Пять пар испытуемых совершили попытку контролировать действия партнера, но взаимопомощи не оказывали (см. рис. 1). У 4 пар детей было эмоционально положительное

отношение к заданию, другие пары не хотели рисовать вместе. В 9 парах были зафиксированы конфликты, в результате на одном листе бумаги получались два рисунка, по своему содержанию часто не совпадающие с первоначальным замыслом образца. В группе детей с нормальным психофизическим развитием все испытуемые справились с поставленной задачей в каждом виде деятельности.

В табл. 1 указано, что в процессе совместного рисования значимые различия выявлены по таким параметрам, как «продуктивность выполнения задания» ($X^2 = 3,030$, $p = 0,082$) и «взаимопомощь» ($X^2 = 3,653$, $p = 0,056$). Известно, что рисование является продуктивным видом деятельности в дошкольном возрасте. Практически все дети любят рисовать, однако в группе детей с ЗПР задание нарисовать совместный рисунок было трудно выполнимым. Неспособность договориться, разделить пространство листа и элементов изображения приводили к тому, что на одном рисунке было представлено два сюжета. В иных случаях, при нежелании помочь партнеру, задание выполнялось одним ребенком; были и работы, не соответствующие теме задания.

Результаты методики «Конструирование по образцу». В процессе конструирования в диаде по образцу более трети пар (4 пары) дошкольников с ЗПР сумели договориться о ходе совместной постройки и справились с заданием (рис. 1). Остальные пары не выполнили инструкцию, дети делали свои конструкции индивидуально, а результаты получались далекими от образца. Лишь 2 пары испытуемых данной экспериментальной группы контролировали действия друг друга, но ни в одной диаде не была отмечена взаимопомощь. Несмотря на то, что у более чем половины пар (6 пар) детей было зафиксировано положительное эмоциональное отношение к поставленной задаче, у 73,74% пар (8 пар) встречались конфликтные ситуации.

В пробе на «конструирование по образцу» с помощью математического анализа полученных данных были выявлены значимые различия в параметре «взаимопомощь» (см. табл. 1). Дети с ЗПР испытывали трудности в распределении строительного материала. Отказ помогать друг другу и координировать свои действия с действиями партнера приводил к одиночным постройкам, не соответствующим поставленному образцу.

Результаты корреляционного анализа (коэффициент корреляции Спирмена) свидетельствуют о том, что в группе детей старшего дошкольного возраста с ЗПР все показатели уровня развития коммуникативной компетентности имеют достоверно значимые взаимосвязи с конкретными умениями согласовывать усилия при организации и осуществления совместной деятельности (рис. 2).

Из схемы, представленной на рис. 2, видно, что коммуникативное развитие детей с ЗПР осуществляется в процессе совместной со сверстником деятельности. Обучение таких детей навыкам выполнения совместных заданий является, таким образом, необходимым условием их коммуникативного развития, а следовательно, и преодоления тех нарушений, которые характерны для данного вида дизонтогенеза.

Приведенные данные эмпирического исследования свидетельствуют о трудностях во взаимоотношениях со сверстниками детей 6–7 лет с ЗПР. Исследование коммуникативных действий детей с ЗПР показало, какие именно стороны компетентности в общении страдают при данном виде нарушений развития: умение договариваться (речелингвистическая компетенция), умение слушать партнера, контроль действий (оценочно-рефлективная компетенция), взаимопомощь, способность разрешать конфликты (социально-поведенческая компетенция).

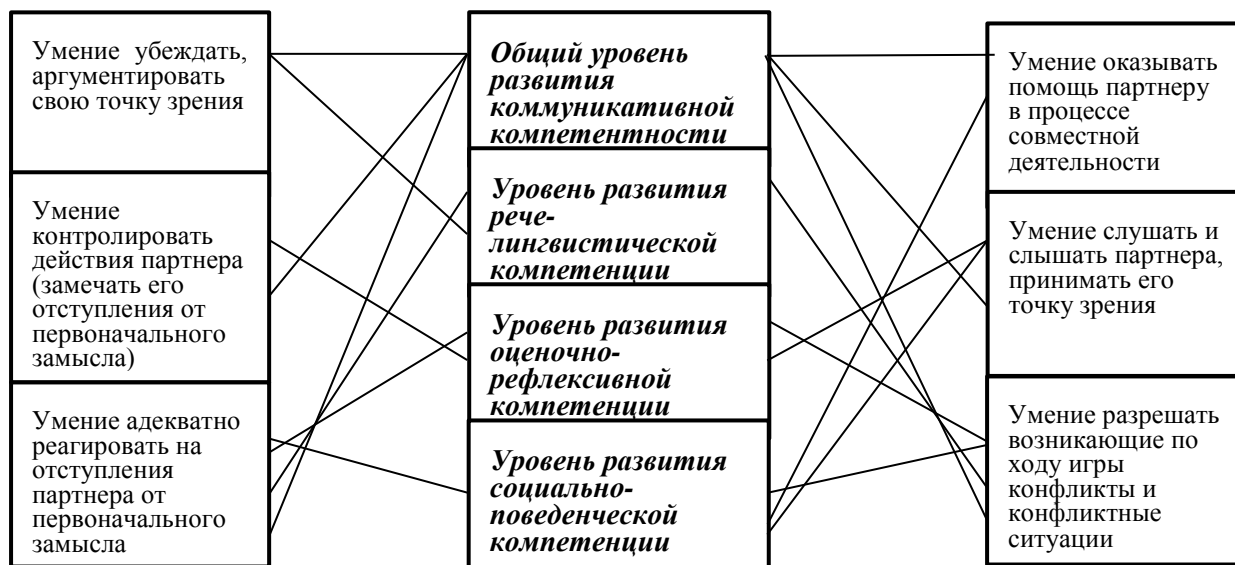


Рис. 2. Корреляционные связи между показателями уровня сформированности у детей 6 – 7 лет с ЗПР коммуникативных компетенций и их конкретных умений взаимодействовать с партнером в процессе совместной деятельности

Без специальной развивающей работы, направленной на формирование коммуникативных действий, дети 6–7 лет с ЗПР попадают в группу риска по развитию коммуникативного сотрудничества. Кроме того, коммуникативная компетентность как регуляторный механизм программы совместной деятельности формируется в задержанном темпе, а ее компонент «взаимопомощь» может и вовсе остаться на низком уровне развития. В свою очередь игра как ведущая деятельность дошкольного возраста у детей с ЗПР без развитой коммуникативной компетентности не реализуется и не несет развивающую функцию. Решение задачи развития эмоциональной сферы, навыков общения, взаимодействия и сотрудничества в процессе совместной деятельности детей с ЗПР первоначально должно осуществляться в программах дошкольного образования. Данные нашего исследования указывают те виды коммуникативных действий, которые, видимо, необходимо формировать у всех детей для развития коммуникативной компетентности: положительное отношение к процессу взаимодействия, помощь друг другу в процессе задания, умение договариваться с партнером, слушать собеседника, предупреждать и разрешать конфликтные ситуации.

Выводы

Подводя итог, можно сказать, что при замедленном темпе психического развития наблюдаются трудности реализации продуктивной совместной деятельности со сверстником, а также в разворачивании сюжетно-ролевой игры. Результаты эмпирического исследования свидетельствуют о недоразвитии таких составляющих коммуникативной компетентности, как: умение договариваться, аргументировать свою точку зрения, слушать партнера по общению, контролировать его действия, помогать ему и разрешать конфликты. Данные результаты относят детей с ЗПР в группу социального риска по формированию рече-лингвистической, оценочно-рефлексивной и социально-поведенческой компетенций, что в целом обуславливает достижение высокого уровня сформированности коммуникативной компетентности как интегральной характеристики их личности, отражающей способность к эффективному общению. Таким образом, в результате

проведенных эмпирических исследований был сделан вывод о целесообразности разработки модели формирования коммуникативной компетентности у детей 6–7 лет с ЗПР, в основе которой будет обучение их навыкам совместной со сверстниками деятельности.

Литература

1. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т.3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
2. *Гаврилушкина О.П., Заречная А.А.* Исследование социального взаимодействия дошкольников с нормальным и задержанным развитием. Другое детство // Сборник тезисов участников Второй Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития. М.: МГППУ, 2009. С. 54–57.
3. *Гаврилушкина О.П., Малова А.А., Панкратова М.В.* Проблемы социальной и коммуникативной компетентности дошкольников и младших школьников с трудностями в общении [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2012. Т. 1. № 2. С. 5–16. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2012/n2/52248.shtml> (дата обращения: 30.03.2018).
4. *Гаврилушкина О.П., Егорова М.А.* Дети с особыми образовательными потребностями в начальной школе [Электронный ресурс]//Психологическая наука и образование. psyedu.ru. 2016. Т. 8. № 3. С. 141–152. doi: 10.17759/psyedu.2016080313.
5. *Дмитриева Е. Е.* Социально-личностная готовность детей с задержкой психического развития к обучению в школе // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2017. № 5. С. 33–38.
6. *Заречная А.А.* Анализ конфликтов в группе детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в совместной деятельности// Материалы XIII городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов «Молодые ученые – столичному образованию». М.: МГППУ, 2009. С. 279–281.
7. *Коробейников И. А.* Дифференциация образовательных потребностей как основа дифференцированных условий образования детей с ЗПР// Дефектология. 2017. № 2. С. 3–13.
8. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями 2018 г.) [Электронный ресурс]. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru> (дата обращения: 30.03.2018).

Features of Development of Communicative Competence in Children with Mental Retardation

Zarechnaya A.A.,

Senior Lecturer, , Chair of Preschool Education and Psychology, Department of Psychology in Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, anego@bk.ru

The article presents the results of the study of communicative competence in children with mental retardation. Experimental data on the development of communicative competence in children with mental retardation are presented, a comparative analysis with the data of normally developing children is performed. The connection between types of communicative competence

in preschool children with mental retardation, their ability to cooperate with their peers: to plan, coordinate and carry out joint actions to achieve a common goal is empirically revealed. It is proved that communicative competence as a regulatory mechanism of the program of joint activity in children with mental retardation is formed at a delayed pace and requires additional training in order to develop the ability to perform group tasks. Experimental data allow to develop a model of communicative competence formation in children with mental retardation on the basis of the development of the allocated communicative competences in the course of joint activity with a peer.

Keywords: communicative competence, social interaction, preschool children, mental retardation, social and communicative sphere.

References

1. Vygotskii L. S. *Sobranie sochinenii: V 6 t. T.3. Problemy razvitiya psikhiki* [Collected Works: in 6 vol. Vol. 3. Problems of development of the mind]. Moscow: Pedagogika Publ., 1983. 368 p.
2. Gavrilushkina O.P., Zarechnaya A.A. *Issledovanie sotsial'nogo vzaimodeistviya doshkol'nikov s normal'nym i zaderzhannym razvitiem* [A study of the social interactions of preschool children with normal and impaired development]. *Sbornik tezisov uchastnikov vtoroi Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii po psikhologii razvitiya "Drugoe detstvo"* (g.Moskva, 2009g.) [Proceedings of the Second all-Russian scientific-practical conference on developmental psychology "Another child"]. Moscow: Publ.: MGPPU, 2009, pp. 54–57.
3. Gavrilushkina O.P., Malova A.A., Pankratova M.V. *Problemy sotsial'noi i kommunikativnoi kompetentnosti doshkol'nikov i mladshikh shkol'nikov s trudnostyami v obshchenii* [Elektronnyi resurs] [Problems of social and communicative competence of preschool and primary school children with difficulties in communication]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Modern foreign psychology], 2012. Vol.1, no. 2, pp. 5–16. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp/2012/n2/52248.shtml> (Accessed 30.03.2018).
4. Gavrilushkina O.P., Egorova M.A. *Deti s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami v nachal'noi shkole* [Electronic resource] [Children with special educational needs in the primary school]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru* [Psychological science and education], 2016. Vol. 8, no. 3, pp. 141–152 doi: 10.17759/psyedu.2016080313
5. Dmitrieva E. E. *Sotsial'no-lichnostnaya gotovnost' detei s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya k obucheniyu v shkole* [Social and personal readiness of children with mental retardation to study at school]. *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya* [Upbringing and education of children with developmental disabilities], 2017, no. 5, pp. 33–38.
6. Zarechnaya A.A. *Analiz konfliktov v gruppe detei starshego doshkol'nogo vozrasta s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya v sovmestnoi deyatel'nosti* [Analysis of conflict in a group of preschool children with delay of mental development in joint activities]. *Materialy trinadtsatoi gorodskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii molodykh uchenykh i studentov "Molodye uchenye – stolichnomu obrazovaniyu"* (g. Moskva, 2009 g.) [Proceedings of the thirteenth scientific-practical conference of young scientists and students "Young scientists – to the capital's education"]. Moscow: Publ.: MGPPU, 2009, pp. 279–281.
7. Korobeinikov I. A. *Differentsiatsiya obrazovatel'nykh potrebnostei kak osnova differentsirovannykh uslovii obrazovaniya detei s ZPR* [Differentiation of educational needs as the basis of differential terms of the education of children with mental retardation]. *Defektologiya* [Defectology], 2017, no. 2, pp. 3–13.

Заречная А.А. Особенности развития коммуникативной компетентности у детей с ЗПР
Психолого-педагогические исследования
2018. Том 10. № 1. С. 32–41.

Zarechnaya A.A. Features of Development of Communicative Competence in Children with Mental Retardation
Psychological-Educational Studies
2018. Vol. 10, no. 1, pp. 32–41.

8. Federal'nyi zakon «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» N 273-FZ ot 29 dekabrya 2012 goda s izmeneniyami 2017 goda [Federal law "On education in Russian Federation" N 273-FZ of December 29, 2012 with the changes in 2017] (accessed: 30.03.2018).