

# ИЗУЧЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

---

УДК 376.4-053"465.00/.07"  
ББК 4456.091

DOI 10.26170/sp19-04-01  
ГСНТИ 14.29.23

Код ВАК 13.00.03

**Е. В. Ананьева**  
Москва, Россия

**E. V. Anan'eva**  
Moscow, Russia

## **МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ, ИМЕЮЩИХ ЗАДЕРЖАННОЕ РАЗВИТИЕ, С НОРМАТИВНО РАЗВИВАЮЩИМИСЯ СВЕРСТНИКАМИ**

## **SOCIAL INTERACTION MODEL BETWEEN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISORDERS AND THEIR TYPICALLY DEVELOPING PEERS**

**Аннотация.** В настоящее время ФГОС дошкольного образования предлагает образовательной организации выбор при комплектовании групп, и на этом возрастном этапе дети с нормативным и задержанным развитием могут обучаться как вместе, так и отдельно, хотя в законе «Об образовании в РФ» приоритет отдается именно инклюзивному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях, и эта тема продолжает оставаться актуальной и дискуссионной проблемой современного образования, при том что основная идея инклюзивной практики, а именно принятия индивидуальности каждого учащегося, споров не вызывает. Однако вне зависимости от формы образования на дошкольной ступени при переходе в школу все дети окажутся в едином образовательном пространстве, и в этой связи необходимо, с одной стороны, заблаговременно подготовить их к соци-

**Abstract.** At present, FSES for preschool education offer education institutions an option to choose a certain variant of grouping children. At this stage, children with typical development and those with developmental disorders can learn both together and separately, though the Law “On Education in the Russian Federation” gives priority to the inclusive education of children with disabilities in general education institutions, and this topic remains to be urgent and highly debated in modern education. The main idea of inclusive practice, and specifically the need to take into account the individuality of each learner, is beyond dispute. Nevertheless, irrespective of the form of education at the preschool stage, at the stage of transition to the general education school all children will find themselves in the same educational space and in this connection it is necessary, on the one hand, to prepare them in due time for social interaction with the peers which may differ from them, and on the other – to create opti-

альному взаимодействию со сверстниками, которые могут отличаться от них, а с другой — создать оптимальные условия для личностного становления, формирования индивидуальности и полноценного когнитивного развития.

В данной статье представлен эксперимент, в котором смоделирована ситуация социального взаимодействия старших дошкольников с нормативным и задержанным развитием в процессе совместного решения исследовательских задач, базирующихся на феноменах Ж. Пиаже и позволяющих сформировать конкретные мыслительные операции, вне зависимости от первоначального уровня участников, а также овладеть навыками социального поведения. Во введении обозначена актуальность разработки такой модели социального взаимодействия, описана ее значимость для личностного и когнитивного развития дошкольников. Автор рассматривает основные содержательные компоненты ФГОС дошкольного образования в части социально-коммуникативного и познавательного развития, обозначает необходимые условия для успешной социализации детей на следующей ступени образования, указывает на недостаточную разработанность практического применения положительного влияния социального взаимодействия в интегративной среде. В основной части статьи обозначена цель, методологические принципы, методы и особенности организации исследования, дана характеристика участников. В обсуждении результатов интерпретируются полученные экспериментальные данные и делаются основные выводы по работе.

mal conditions for personal growth, formation of individuality and all-sided cognitive development.

The article presents an experiment which models the situation of social interaction between senior preschoolers with typical development and those with developmental disorders in the process of joint solution of research problems based on the phenomena of Jean Piaget which allow formulating concrete operations of reasoning irrespective of the initial level of development of the participants and to acquire the skills of social behavior. The introduction explains the urgency of design of such model of social interaction and argues its significance for the personal and cognitive development of preschool children. The author analyzes the main content components of the FSES for preschool education from the point of view of socio-communicative and cognitive development, indicates the necessary conditions for successful socialization of children at the next stage of education and highlights the limitations in the sphere of practical application of the positive influence of social interaction in the integrated environment. The main part of the article formulates the goal, methodological principles and methods and peculiarities of the study and characterizes the sample. The discussion of results interprets the experimental data obtained and summarizes the principal outcomes of the study.

**Ключевые слова:** задержка психического развития; ЗПР; дети с задержкой психического развития; старшие дошкольники; социальное взаимодействие; инклюзивное образование.

**Сведения об авторе:** Ананьева Елена Владимировна, старший преподаватель.

*Место работы:* кафедра клинической и специальной психологии, Институт психологии, социологии и социальных отношений, Московский городской педагогический университет.

**Контактная информация:** 129226, Российский пр-д, 4.

*E-mail:* AnanievaEV@mgpu.ru.

**Keywords:** disorders of psychological development; DPD; children with disorders of psychological development; senior preschool children; social interaction; inclusive education.

**About the author:** Anan'eva Elena Vladimirovna, Senior Lecturer.

*Place of employment:* Department of Clinical and Special Psychology, Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, Moscow City Pedagogical University.

Россия, Москва, 2-й Сельскохозяй-

## Введение

В требованиях к структуре образовательной программы Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) дошкольного образования отмечено, что ее содержание должно обеспечивать развитие личности дошкольника в различных видах общения и деятельности с учетом их возрастных и индивидуальных психофизических особенностей и охватывать ряд образовательных областей, в числе которых на первом месте стоит социально-коммуникативное развитие, направленное на формирование социальных норм поведения, принятие моральных и нравственных ценностей общества, формирование навыков и готовности к социальному взаимодействию со сверстниками и взрос-

лыми; развитие социального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий.

## Актуальность темы

В последнее время увеличивается число работ, в которых анализируется степень влияния отношения ребенка со сверстниками и взрослыми на его психическое развитие [13]. Основными типами отношений детей с окружающими, которые возникают и реализуются в контексте общей деятельности как главный канал передачи опыта, являются отношения эмоционального общения,

отношения руководства — подражания и отношения кооперации [4].

Согласно многочисленным исследованиям отечественных и зарубежных авторов (К. Бюлер, А. Н. Леонтьев, Л. С. Славина, В. Штерн, Д. Б. Эльконин, Ж. Пиаже, С. Г. Якобсон, П. Р. Гаррисон), в дошкольном возрасте в процессе совместной деятельности детей со сверстниками и взрослыми возникает и доминирует последний тип отношений (кооперации): ребенок включается в систему, предполагающую распределение функций и подчинение определенным общим правилам. В ситуации сотрудничества дети берут на себя задачу, которая в соответствии с ситуацией предопределяет характер их действий и поведения, тогда как в отношениях руководства подражания просто получают ее.

Усвоение социальных форм поведения, моделирование разнообразных способов общения, формирование конструктивных способов коммуникации, установление доверия и доброжелательности между всеми участниками образовательного процесса, создание ситуации успеха, обеспечение разнообразия совместных видов деятельности и эмоциональной насыщенности занятия являются социально-психологическими ресурсами образовательной среды, которая позволит стимулировать и поддерживать процесс социализации де-

тей в новых условиях [7].

Для того чтобы уважение и принятие человека с особенностями стали в обществе проявлением социальной нормы, необходимо развивать эту социальную компетенцию с детства. Несмотря на требования ФГОС дошкольного образования, в содержании программ обучения крайне редко можно обнаружить разделы, ориентированные на целенаправленное формирование у дошкольников вариативных навыков социального взаимодействия, позволяющих не только гибко адаптировать свое поведение в зависимости от ситуации, но и в определенных моменты сохранять свое мнение даже вопреки влиянию большинства.

Одним из вариантов решения этой проблемы является использование возможностей организованного социального взаимодействия, направленного на ориентацию формирующейся личности в понимании значимости своей индивидуальности, на приобщение личности к системе общечеловеческих ценностей и на выработку собственного отношения к ним.

### **Обоснование проблемы исследования**

Несомненно, что на сегодняшний день создание современных моделей социального взаимодействия, которые способствовали бы не только развитию

социального поведения, но и познавательной активности, отвечает потребностям образования. Анализ совместной деятельности со сверстниками в процессе решения исследовательских задач показывает, насколько в этих условиях старшие дошкольники способны достичь более высоких познавательных результатов, чем можно ожидать, исходя из существующих теоретических моделей [3].

А. Г. Асмоловым введено понятие зоны вариатного развития, которая формируется в процессе социального взаимодействия со сверстниками, без общения непосредственно со взрослым. «Зона вариативного развития» — вариативность возможных направлений развития ребенка, определяющаяся его включением в жизнедеятельность детского сообщества. Данное понятие предложено в контексте социальной психологии и описывает развитие ребенка в детской субкультуре, в которой могут перекликаться и сосуществовать не только разные культурные ценности, но и иная логика, позволяющая подготовить ребенка к решению поставленных задач в условиях неопределенности. В современной социальной ситуации развития, при которой трансформируются традиционные механизмы передачи и получения знаний, зона вариативного развития стремительно расширяется, и

дети начинают ориентироваться не столько на взрослых, сколько на продвинутых сверстников [1; 2].

Особенности взаимодействия с окружающими как специфическая закономерность нарушенного развития характерны для всех категорий детей с ограниченными возможностями. Старшие дошкольники с задержанным развитием предпочитают отдавать игре со сверстниками, нежели совместной деятельности со взрослым. Они принимают помощь, включаются в деятельность, если создается ситуация успеха и при этом эмоциональная модальность взаимодействия положительная. Взаимодействие, направленное на овладение предметными и практическими действиями, вызывает больший интерес у данной категории детей, поэтому такой формат общения со сверстниками, как более тонкая подстройка под их возможности, будет способствовать не только повышению мотивации к непосредственному социальному общению, но и к исследовательской деятельности [5; 6; 11].

В работах А. В. Сидоренкова, Б. И. Хасана показана положительная роль познавательных и интерперсональных конфликтов в образовании [8; 12]. А.-Н. Переклермон убедительно демонстрирует, каким образом участие в структурирующем социальном взаимодействии влияет на развитие индивидуальных структур и

какова роль социального конфликта центраций в выработке новой когнитивной регуляции [15; 16].

Однако сложилась ситуация, при которой, с одной стороны, существует большое количество теоретических работ отечественных и зарубежных психологов, изучавших активную роль общения в развитии мышления (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, Б. Ф. Ломов, А. В. Брушлинский, Дж. Мид, Ж. Пиаже, М. Коул, А. Бандура), отмечается значительное число экспериментальных исследований влияния социального взаимодействия на когнитивное развитие в целом (В. В. Рубцов, В. А. Кольцова, А. М. Матюшкин, О. Б. Чеснокова, Л. Мартин, А.-Н. Перре-Клермон, Г. Мюни, В. Дуаз, Дж. Тадж); а с другой стороны, очевиден недостаток разработок по практическому применению положительного влияния организованной совместной деятельности на динамику мыслительных процессов, что позволяет констатировать необходимость дальнейших исследований в этом направлении [6; 14].

**Целью нашего исследования** является анализ возможных вариаций совместной деятельности со сверстниками старших дошкольников с нормативным и задержанным развитием в ходе решения исследовательских задач и попытка создания эффективной

модели социального взаимодействия, позволяющей сформировать одновременно индивидуальное и социальное пространство, в котором раскрываются возможности развития детей.

**Методологической основой исследования** послужили классические принципы периодизации умственного и личностного развития ребенка (Ж. Пиаже) и современные представления отечественных и зарубежных психологов о когнитивном развитии, об условиях и закономерностях формирования когнитивных структур. В качестве базиса настоящего исследования выступила разработанная А.-Н. Перре-Клермон социально-психологическая концепция интеллектуального развития. Отправной точкой для данного исследования послужили представления о «коллективном субъекте» и «коллективной деятельности» (В. В. Давыдов), о тесной связи процессов общения и мышления (Л. С. Выготский, М. Коул, Б. Ф. Ломов).

**Организация и методы исследования.** Практическая реализация представленной модели социального взаимодействия проводилась на базе дошкольных образовательных организаций г. Москвы.

Центральная часть исследования включает эксперимент, который базируется на классических опытах Ж. Пиаже на сохранение количества, объема и массы ве-

щества. Овладение способностью делать дедуктивные заключения на основе транзитивных рассуждений, связанных с пониманием детьми сущности измерения, принципов сохранения считается значимым этапом в их развитии. Экспериментирование с объектами различной сложности является исследовательской деятельностью в неопределенных условиях, которая имеет различные основания и стратегии.

Эксперимент основан на решении исследовательских задач в ситуации взаимодействия старших дошкольников с нормативным и задержанным развитием. Модель данного эксперимента построена так, чтобы, решая исследовательскую задачу в процессе взаимодействия в парах и мини-группах, дети скоординировали свои действия и в итоге пришли к единому решению поставленной проблемной ситуации. Сложность экспериментальной ситуации регулируется посредством изменения предметного материала (задачи) и состава участников.

### **Описание участников эксперимента**

В исследовании приняли участие 129 человек. Из них 61 ребенок с задержанным развитием (диагноз, подтвержденный ПМПК) и 68 нормативно развивающихся сверстников. Средний паспортный

возраст детей — 6 лет 3 месяца.

Дошкольников с задержанным развитием, которые являются одной из самых распространенных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, характеризует отставание сроков формирования интеллекта, эмоционально-волевых качеств (низкая концентрация, рассеянность внимания, непонимание природы причинно-следственных связей), неспособность к ориентации в пространстве, неспособность к классификации, обобщению, анализу простейших данных), что приводит к определенным трудностям при решении познавательных задач.

Первоначально участники проходили через опыт на сохранение количества жидкости. После проведения диагностирующего эксперимента на выявление сформированности понятий сохранения количества, объема и массы вещества фиксировался первоначальный уровень (один из трех):

**а) первый уровень** — необходимое сохранение: ребенок сразу утверждает о сохранении количества жидкости независимо от характера и количества произведенных переливаний. В качестве аргументов, поясняющих это сохранение, он приводит один или несколько следующих доводов: идентичность, компенсация, обратимость. Ребенок сопротивляется контрвариантам экспери-

ментатора.

**б) второй уровень** — промежуточный ответ: эти участники колеблются между сохранением и несохранением и определяются как «транзитные». Время от времени они утверждают о сохранении количества. Объяснения, которые они дают, в основном не аргументированы, так как зачастую дети не видят в сохранении количества физической или логической необходимости. Они колеблются между координацией заданных отношений (высота и ширина) и центрацией на одном измерении.

**с) третий уровень** — отсутствие сохранения: на этой стадии ребенок, который видит одно и то же количество жидкости в одинаковых стаканах, не испытывает никаких затруднений в том, чтобы признать это равенство. Однако если эта жидкость перелита в сосуды различной формы, то ребенок считает, что количество жидкости возрастает или уменьшается в зависимости от уровня жидкости в этих сосудах. При контраргументах экспериментатора ребенок либо придерживается своего прежнего мнения, либо формулирует иные суждения, но также «несохраняющего» типа. Напоминание о первоначально равных количествах абсолютно не изменяет суждения ребенка.

Испытуемые, обнаружившие уровень сохранения, продолжают участвовать в опыте с включени-

ем в него задачи на установление неравенства количеств жидкости. Эти задания не даются «несохраняющим» испытуемым, поскольку проверки показали, что они с ними не справляются.

Диагностический эксперимент с испытуемыми, достигшими уровня сохранения в опытах с жидкостью, дополняется опытом с двумя задачами на сохранение количества материала и опытом на сохранение длины. Диагностический эксперимент с «несохраняющими» испытуемыми в опытах с жидкостью сопровождается также опытом на сохранение количества материала и дополняется опытом на сохранение числа.

Следующим этапом исследования был формирующий эксперимент, в ходе которого оценивается возможность влияния условий кооперации со сверстниками в различных вариациях на динамику уровня развития конкретных операций.

В контрольном эксперименте, отсроченном во времени, проводилось повторное индивидуальное исследование сформированности конкретных операций у детей с задержанным и нормативным развитием.

### **Результаты и их обсуждение**

Показатели испытуемых *a*-уровня, участвовавших в экспериментальной части, остались прежними, однако в редких случа-



ях отмечалось соглашение с мнением большинства, что никак не отразилось на показателях в пост-тестировании. В литературе были найдены подтверждения имеющих результаты, где говорится об устойчивости в поведении и воздержании от подражания сверстникам, которые противоречат собственному опыту ребенка. В подобных ситуациях требуемая от ребенка независимость в поведении обогащает общую программу. По мнению ряда психологов, приобретение ребенком устойчивости и умения противостоять ситуативным влияниям других людей является одним из важнейших факторов, вызывающих формирование личности [9; 10]. Показатели большинства детей контрольной группы остались неизменными.

Анализ результатов проведенного эксперимента позволил сделать некоторые **выводы**:

1. Взаимодействие между нормативно развивающимися дошкольниками и сверстниками, имеющими задержку в развитии, оказывает стимулирующее влияние на когнитивную сферу последних, выражающееся в совершенствовании и развитии конкретных мыслительных операций.

2. В результате совместной деятельности у дошкольников с нормативным развитием совершенствуется и обогащается индивидуальная когнитивная коор-

динация:

– у детей формируются **более полные и конкретные** представления о специфике сотрудничества со сверстниками и складывается репертуар социального поведения, позволяющий уже самостоятельно и довольно успешно обучать менее компетентного партнера;

– дети старшего дошкольного возраста способны достигать целей обучения, заключающихся в совершенствовании понимания содержания деятельности и действий партнера;

– нормативно развивающиеся дошкольники обеспечивают как вербальную, так и невербальную обратную связь с партнером по деятельности; ставят перед ним пошаговые цели деятельности; с учетом особенностей задач деятельности мотивируют его, а также подстраивают свое сотрудничество под потребности партнера в конкретной помощи. Иными словами, индивидуально обучают его.

3. В значительном числе случаев сформированные мыслительные операции являются структурой, позволяющей выполнять не только однотипные интеллектуальные задания, но и решать различные по уровню сложности смежные по характеру исследовательские задачи. Это подтверждает, что прогресс, отмеченный у наших испытуемых, является более основательным, чем при обучении, связанном с решением конкрет-

ной задачи.

#### Литература

1. Абраменкова, В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре / В. В. Абраменкова. — М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. — 416 с. — Текст: непосредственный.

2. Асмолов, А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. — М.: Институт практической психологии, 1996. — 768 с. — Текст: непосредственный.

3. Валявко, С. М. Взаимодействие старших дошкольников с речевой патологией со взрослыми. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология: моногр. / С. М. Валявко. — М.: Прометей, 2005. — 248 с. — Текст: непосредственный.

4. Валявко, С. М. Исследование потребностной сферы дошкольников с нарушениями речевого развития / С. М. Валявко, К. Е. Князев. — Текст: непосредственный // Специальное образование. 2014. № 2 (34). — С. 5—13.

5. Лубовский, В. И. Современные проблемы диагностики задержки психического развития / В. И. Лубовский. — Текст: электронный // Психолого-педагогические исследования. — 2012. — № 1. — URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2012/n1/50814.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50814.shtml) (дата обращения: 28.08.2019).

6. Лубовский, В. И. Задачи, принципы и возможности реконструирования системы психологической диагностики нарушений развития / В. И. Лубовский, И. А. Коробейников, С. М. Валявко. — Текст: непосредственный // Дефектология. — 2015. — № 6. — С. 47—56.

7. Свистунова, Е. В. Комплексное использование компенсаторных возможностей детей с нарушениями слуха в процессе социальной адаптации / Е. В. Свистунова, Е. В. Ананьева, Б. М. Коган. — Текст: непосредственный // Системная психология и социология. — 2013. — № 8. — С. 42—48.

8. Сидоренков, А. В. Психологические противоречия в малой группе / А. В. Си-

доренков. — Текст: непосредственный // Вопросы психологии. — 2003. — № 1. — С. 41—50.

9. Субботский, Е. В. Психология отношений партнерства у дошкольников / Е. В. Субботский. — М., 1976. — 143 с. — Текст: непосредственный.

10. Субботский, Е. В. Формирование элементов альтруистического поведения у дошкольников / Е. В. Субботский. — Текст: непосредственный // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. — 1979. — № 2. — С. 36—47.

11. Тригер, Р. Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р. Д. Тригер. — СПб.: Питер, 2008. — 192 с. — Текст: непосредственный.

12. Хасан, Б. И. Ситуация обучения как продуктивный конфликт / Б. И. Хасан. — Текст: непосредственный // Вопросы психологии. — 2000. — № 2. — С. 79—86.

13. Kontopodis, M. Educational settings as interwoven socio-material orderings / M. Kontopodis, A.-N. Perret-Clermont. — Text: direct // European Journal of Psychology of Education. — 2016 — Iss. 31 (1), 97. — (Special Issue).

14. Morton, J. B. Cognitive Control: Easy to Identify But Hard to Define / J. B. Morton, F. Ezekiel, H. A. Wilk — Text: direct // Topics in Cognitive Science. — 2011. — № 3 (2). — P. 212—216.

15. Perret-Clermont, A.-N. Knowledge-oriented argumentation in children / A.-N. Perret-Clermont, F. Arcidiacono, S. Breux, S. Greco, C. Miserez-Caperos. — Text: direct // Scrutinizing Argumentation in Practice / F. H. van Eemeren, B. Garssen (eds.). — 2015. — P. 135—150.

16. Perret-Clermont, A.-N. Children and knowledge-oriented argumentation. Some notes for future research / A.-N. Perret-Clermont, S. Breux, S. Greco Morasso, C. Miserez-Caperos. — Text: direct // Language, reason and education. Studies in honor of Eddo Rigotti / G. Gobber, A. Rocci (eds.). — 2014. — P. 259—277.

#### References

1. Abramenkova, V. V. Sotsial'naya psi-

- khologiya detstva: razvitie otnosheniya rebenka v detskoj subkul'ture / V. V. Abramenkova. — M. : Moskovskiy psikhologosotsial'nyy in-t ; Voronezh : NPO «MODEK», 2000. — 416 s. — Tekst : neposredstvennyy.
2. Asmolov, A. G. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i konstruirovaniye mirov / A. G. Asmolov. — M. : Institut prakticheskoy psikhologii, 1996. — 768 s. — Tekst : neposredstvennyy.
3. Valyavko, S. M. Vzaimodeystvie starshikh doshkol'nikov s rechevoy patologiyey so vzroslymi. Ontogenez rechevoy deyatel'nosti: norma i patologiya : monogr. / S. M. Valyavko. — M. : Prometey, 2005. — 248 c. — Tekst : neposredstvennyy.
4. Valyavko, S. M. Issledovanie potrebnostnoy sfery doshkol'nikov s narusheniyami rechevogo razvitiya / S. M. Valyavko, K. E. Knyazev. — Tekst : neposredstvennyy // Spetsial'noe obrazovanie. 2014. № 2 (34). — S. 5—13.
5. Lubovskiy, V. I. Sovremennyye problemy diagnostiki zaderzhki psikhicheskogo razvitiya / V. I. Lubovskiy. — Tekst : elektronnyy // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2012. — № 1. — URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2012/n1/50814.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50814.shtml) (data obrashcheniya: 28.08.2019).
6. Lubovskiy, V. I. Zadachi, printsipy i vozmozhnosti rekonstruirovaniya sistemy psikhologicheskoy diagnostiki narusheniya razvitiya / V. I. Lubovskiy, I. A. Korobeynikov, S. M. Valyavko. — Tekst : neposredstvennyy // Defektologiya. — 2015. — № 6. — S. 47—56.
7. Svistunova, E. V. Kompleksnoe ispol'zovanie kompensatornykh vozmozhnostey detey s narusheniyami slukha v protsesse sotsial'noy adaptatsii / E. V. Svistunova, E. V. Anan'eva, B. M. Kogan. — Tekst : neposredstvennyy // Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya. — 2013. — № 8. — S. 42—48.
8. Sidorenkov, A. V. Psikhologicheskie protivorechiya v maloy gruppe / A. V. Sidorenkov. — Tekst : neposredstvennyy // Voprosy psikhologii. — 2003. — № 1. — S. 41—50.
9. Subbotkiy, E. V. Psikhologiya otnosheniya partnerstva u doshkol'nikov / E. V. Subbotkiy. — M., 1976. — 143 s. — Tekst : neposredstvennyy.
10. Subbotkiy, E. V. Formirovaniye elementov al'truisticheskogo povedeniya u doshkol'nikov / E. V. Subbotkiy. — Tekst : neposredstvennyy // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14, Psikhologiya. — 1979. — № 2. — S. 36—47.
11. Triger, R. D. Psikhologicheskie osobennosti sotsializatsii detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya / R. D. Triger. — SPb. : Piter, 2008. — 192 s. — Tekst : neposredstvennyy.
12. Khasan, B. I. Situatsiya obucheniya kak produktivnyy konflikt / B. I. Khasan. — Tekst : neposredstvennyy // Voprosy psikhologii. — 2000. — № 2. — S. 79—86.
13. Kontopodis, M. Educational settings as interwoven socio-material orderings / M. Kontopodis, A.-N. Perret-Clermont. — Text : direct // European Journal of Psychology of Education. — 2016 — Iss. 31 (1), 97. — (Special Issue).
14. Morton, J. B. Cognitive Control: Easy to Identify But Hard to Define / J. B. Morton, F. Ezeziel, H. A. Wilk. — Text : direct // Topics in Cognitive Science. — 2011. — № 3 (2). — P. 212—216.
15. Perret-Clermont, A.-N. Knowledge-oriented argumentation in children / A.-N. Perret-Clermont, F. Arcidiacono, S. Breux, S. Greco, C. Miserez-Caperos. — Text : direct // Scrutinizing Argumentation in Practice / F. H. van Eemeren, B. Garssen (eds.). — 2015. — P. 135—150.
16. Perret-Clermont, A.-N. Children and knowledge-oriented argumentation. Some notes for future research / A.-N. Perret-Clermont, S. Breux, S. Greco Morasso, C. Miserez-Caperos. — Text : direct // Language, reason and education. Studies in honor of Eddo Rigotti / G. Gobber, A. Rocci (eds.). — 2014. — P. 259—277.