

В. И. Чукальская **V. I. Chukal'skaya**
Мытищи, Россия Mytischy, Russia

**КРЕАТИВНОЕ РАЗВИТИЕ
ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ
В ПАРАДИГМЕ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО
ПОДХОДА**

**CREATIVE DEVELOPMENT
OF CHILDREN
WITH DISORDERS
OF PSYCHOLOGICAL
DEVELOPMENT
IN INCLUSIVE ENVIRONMENT
IN THE PARADIGM
OF COMPETENCE-BASED
APPROACH**

Аннотация. В статье описаны теоретические основы компетентностного подхода в образовании, представлены особенности воображения как структурной составляющей креативной компетентности детей с задержкой психического развития. Обозначены особенности компетентностного подхода в коррекционном образовании. Представлены микро- и макро-компоненты, входящие в структуру креативной компетентности учащихся начальной школы, в том числе имеющих диагноз «задержка психического развития». Целью практического исследования, представленного в настоящей статье, явилась оценка уровня развития творческого воображения, характерного для детей с задержкой психического развития, и сопоставление его с аналогичными показателями, характеризующими детей с психическим развитием, протекающим в рамках нормы, для выявления закономерностей, позволяющих определить вектор проектирования психолого-педагогических технологий сопровождения детей с задержкой психического

Abstract. The article describes theoretical foundations of the competence-based approach in education and specific features of imagination as a structural constituent of the creative competence of children with disorders of psychological development. The author outlines the specificity of the competence-based approach in special education and highlights micro- and macro-components of the structure of the creative competence of primary school pupils with the diagnosis “disorder of psychological development”. The aim of the practical study presented in this article is to evaluate the level of development of creative imagination of children with disorders of psychological development and to compare it with the indicators characterizing children with typical psychological development in order to reveal regularities to be taken into account while designing psycho-pedagogical technologies of support for children with disorders of psychological development. The method of E. Kravtsova was chosen as a diagnostic procedure corresponding to the abovementioned aim. The article de-

развития. В качестве соответствующей поставленной цели методики диагностики избрана методика Е. Кравцовой. В статье описаны ход и результаты эксперимента по оценке уровня развития воображения у учащихся первых классов начальной школы. В заключении обозначены особенности возникновения и протекания процессов воображения у детей с задержкой психического развития, обусловленные специфическими особенностями структуры дефекта. Приведен сравнительный анализ уровня развития творческого воображения среди учащихся, имеющих диагноз ЗПР, и учащихся без особенностей развития, что позволило обосновать необходимость разработки и внедрения специальных программ по формированию креативной компетентности у детей с задержкой психического развития.

Ключевые слова: креативная компетентность; креативное развитие; креативность; воображение; задержка психического развития; дети с задержкой психического развития; ЗПР; инклюзивное образование; инклюзия; компетентностный подход.

Сведения об авторе: Чукальская Валерия Игоревна.

Место работы: ассистент кафедры инклюзивного образования, Московский государственный областной университет.

Контактная информация: 141014, ул. Веры Волошиной, 14, оф. 401.

E-mail: 7828262@inbox.ru.

Одно из ведущих мест в основе актуального содержания стратегии модернизации российского образования сегодня занимает

describes the course and outcomes of an experiment focusing on the estimation of the level of development of imagination in first grade primary school children. The conclusion highlights the peculiarities of emergence and course of the processes of imagination in children with disorders of psychological development attributed to the specificity of the structure of disorder. The author presents a comparative analysis of the level of development of creative imagination among pupils with DPD and those with typical development, which makes it possible to substantiate the need to design and implement special programs of formation of creative competence in children with disorders of psychological development.

Keywords: creative competence; creative development; creativity; imagination; disorders of psychological development; children with disorders of psychological development; inclusive education; inclusion; competence-based approach.

About the author: Chukal'skaya Valeriya Igorevna.

Place of employment: Assistant Lecturer of Department of Inclusive Education, Moscow Region State University, Mytishi, Russia.

Россия, Московская обл., Мытищи,

проблема компетентностного подхода. В России переход на компетентностно ориентированное образование нормативно закреплен

в 2001 г. в правительственной «Программе модернизации российского образования до 2010 г.» и окончательно утвержден с введением новых Федеральных государственных образовательных стандартов и принятием «Национальной доктрины образования Российской Федерации до 2025 г.». Основным результатом деятельности образовательного учреждения, согласно этому подходу, представляется не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных государством ключевых компетенций. Задача образования сегодня состоит в том, чтобы знания, умения и навыки стали базой определенных компетенций, которые потребуются учащимся как в процессе получения основного образования, так и в будущем, при реализации себя в профессиональной деятельности.

При разработке образовательных технологий, позволяющих реализовывать указанный подход, исследователи, сформулировавшие теоретические основы компетентностного подхода, в числе которых Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен [10], придерживаются следующей терминологии: «компетенция» — способ деятельности, позволяющий использовать знания, умения и навыки в разнообразных ситуациях, а «компетентность» — целостное образование, которое складыва-

ется из компетенций [13, с. 44]. Обобщенное определение компетентности школьника может быть сформулировано как интегрированная характеристика личности ребенка, основанная на его знаниях, опыте, навыках и мотивации, предъявляемых в ходе деятельности и в поведении ученика.

Компетенции для учащегося — это фундамент его будущих достижений, поле для личностного развития. В этой связи одной из основных педагогических задач становится системная работа над формированием ключевых компетенций у учащихся [12, с. 37].

В свою очередь, креативная компетентность как элемент системы компетенций школьника рассматривается как способность, которая позволила бы личности действовать результативно и творчески, мобилизуя и актуализируя знания в ситуации неопределенности для решения творческих задач. Креативная компетентность включает мотивы, цели, ценностные ориентации, знания, умения, навыки. Креативная компетенция входит в эту систему и составляет ее основу [1, с. 42].

По данным различных научных исследований последних лет, темп интеллектуального развития детей младшего школьного возраста замедляется по сравнению с предшествующими десятилетиями. Так, в исследовании М. Хо-

лодной [14] показано, что в условиях традиционного школьного обучения темп интеллектуального развития школьника сравнительно с темпом интеллектуального развития дошкольника резко замедляется и, что самое печальное, снижается творческий потенциал ребенка.

Школьный период с точки зрения формирования творческих и креативных компетенций трудно оценить однозначно. Отмечено, что уже к 11 годам у ребенка под влиянием среды закладывается либо творческий, либо рутинный стереотип мышления, что накладывает на школу определенные обязательства, по крайней мере по сохранению креативного потенциала ребенка [7, с. 67].

На основании вышесказанного можно сделать вывод о необходимости совершенствования педагогической работы по формированию креативной компетенции школьника.

На создание единого методологического подхода к формированию комплекса педагогических технологий направлена модель структуризации компетенций, предлагаемая профессором А. Дмитриевым [4, с. 39]. Согласно его подходу, каждая компетенция может быть структурирована в виде трех крупных блоков: мега-, макро- и микрокомпонентов, — где в качестве мегакомпонента выступает сама компетенция,

вбирающая в себя все другие структурные единицы, представленная в виде пирамиды. К макрокомпонентам относятся наиболее крупные блоки (части) данной компетенции, каждый из которых, в свою очередь, состоит из нескольких частиц — микрокомпонентов. Необходимо подчеркнуть, что во всех крупных структурных единицах предполагается наличие личностных компонентов — мотивации, отношенческих аспектов, ценностных ориентаций и других качеств личности.

Так, например, в составе одной из ключевых компетенций учащихся, обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования с изменениями от 31 декабря 2015 г., — креативности — согласно данному подходу мы выделили ряд таких макрокомпонентов, как творческое воображение, фантазия, гибкость ума, чуткость к противоречиям, умение абстрагироваться от стандартизации идей и мыслей. В свою очередь, в составе каждого из макрокомпонентов могут быть выделены микросоставляющие. Например, в составе творческого воображения как макрокомпонента креативной компетенции можно выделить способности сочинять, придумывать, рисовать, воспринимать чувственно-эмоциональный опыт, а гибкость ума может

быть представлена совокупностью развитых комбинаторных навыков, умения и способности к реконструкции на базе «включения» и т. д.

Основы перечисленных компетенций закладываются в детстве. Возможность проявить весь спектр потенциальных возможностей детям позволит деятельность, направленная на выполнение творческих заданий. Деятельностный подход, основанный на учении о «зоне ближайшего развития» Л. С. Выготского, отвечает принципам развивающего обучения, предполагающего, что обучение должно вести за собой развитие, ориентируясь на те компоненты способностей, которые еще не совсем сформировались, но должны сформироваться в ходе такого обучения [2, с. 141].

Особенно важным предоставление творческой инициативы и развитие креативного мышления становится для детей, чьи ментальные возможности ограничены. У детей, имеющих особые образовательные потребности, часто именно в творческой деятельности заключается резерв развития личности.

Такие характерные особенности психического состояния детей, имеющих задержку психического развития, как незрелость эмоциональной сферы, низкий уровень коммуникативных и произвольных процессов, недо-

развитие познавательной деятельности, слабая сформированность сенсомоторных, речевых и эмоциональных предпосылок к продуктивной и мыслительной деятельности, обуславливают высокую значимость визуальных, аудиальных и кинестетических стимулов в деятельности, обеспечивающих многогранность воспринимаемого материала, его конкретно-образный, наглядный характер. Поэтому очевидно, что развивающие образовательные методики, включающие наиболее полный спектр стимулов, можно назвать оптимальными для работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности [15].

Специалистами разработан ряд методик, ориентированных на формирование и развитие макрокомпонентов, составляющих креативную компетенцию, на основе предметов эстетического цикла. Так, Т. Казакова рассматривает обучение средствам художественной выразительности при создании образа в рисунке как основу развития творческого воображения [5, с. 22]. Большое внимание развитию творческого воображения с использованием художественных приемов у дошкольников уделяет Т. Комарова [6]. Рабочая программа Б. Неменского «Изобразительное искусство и художественный труд» для начального школьного звена так-

же основана на взаимосвязи художественного творчества, музыки и литературы как средства развития творческого воображения [9]. Действительно, изобразительное искусство открывает перед педагогом огромные возможности для развития компетентностей учащихся.

Педагогическая работа по развитию креативной компетенции учащегося может осуществляться не только в ходе творческой деятельности, но и в рамках учебно-познавательной деятельности при освоении предметов, составляющих базу образовательного процесса.

Так, например, на освоение грамоты и счета путем трансформации абстрактных символов в осязаемые, наглядные образы направлена методика А. Дмитриева «Телесная азбука» [3]. Способность мыслить образами, сочетая аудиальное, визуальное и кинестетическое восприятие, развивается при ее использовании одновременно с освоением цифр и букв. Такой комплексный подход позволяет детям с особенными образовательными потребностями успешно осваивать базовые понятия, формирующие фундамент для будущего развития, и вместе с этим предоставляет возможности для проявления индивидуальности и развития потенциала креативных способностей.

Разработка вопросов развития воображения и творческой активности школьников с задержкой психического развития имеет большое значение для образовательной системы, прежде всего потому, что доля школьников с задержкой психического развития в отношении к нормотипичным ровесникам становится все более значительной. Для детей, обучающихся в системе инклюзивного образования, необходимо разрабатывать гибкий подход, обеспечивающий учет особых образовательных потребностей, определяемых индивидуальными психическими проявлениями личности ребенка. При этом основной ценностью становится не усвоение суммы сведений, а освоение учащимися умений, которые позволяют им действовать в нестандартных ситуациях [8]. Развитие творческого мышления в рамках компетентностного подхода позволяет плодотворно раскрывать потенциальные возможности учащихся, что помогает обеспечивать их востребованность в профессиональной деятельности в будущем.

В рамках исследования, целью которого явилась оценка состояния креативного развития детей с задержкой психического развития в инклюзивной среде в парадигме компетентностного подхода, нами был проведен эксперимент по оценке способности младших школьников к вербаль-

ному фантазированию в ситуации решения задачи, требующей нестандартного подхода. Участниками эксперимента стали 104 ребенка в возрасте 6—7 лет. Для получения максимально соответствующих нашим целям и в то же время валидных результатов при выявлении уровня развития воображения в ходе эксперимента было принято решение о выделении детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, а именно диагноз «задержка психического развития церебрально-органического генеза» (далее — ЗПР) в отдельную подгруппу. Нами были изучены медицинские карты детей, заключения неврологов и результаты прохождения психолого-педагогических комиссий, что позволило исключить из числа участников эксперимента детей, имеющих задержку психического развития соматогенного и конституционального генеза, а также психогенного происхождения. Всего в исследовании принял участие 51 ребенок, имеющий развитие по возрасту, и 53 ребенка, имеющих задержку психического развития. Период проведения эксперимента — 2017—2018 гг.

Подходящим для исследования уровня сформированности и качества произвольного вербального воображения методом явился тест Е. Е. Кравцовой «Где чье место?», суть которого заключа-

ется в выявлении способности ребенка к вербальному фантазированию при выполнении задания по размещению жетонов с изображениями объектов (мяч, птица, малыш, груша и т. п.) в не характерных для них позициях на пейзажном рисунке. Для выполнения задания детям предлагалось подобрать необычное месторасположение (из предложенных вариантов) для привычных повседневных объектов и обосновать, почему объект оказался в необычном месте. Критериями оценки служили наличие или отсутствие нестандартных ответов, развернутость вербального объяснения своего выбора. Авторская методика предполагает выделение трех уровней развития воображения: низкого, среднего и высокого. Анализ результатов эксперимента позволяет разделить испытуемых на группы, дифференцированные по критерию выявленного уровня развития воображения.

Для детей с низким уровнем развития воображения характерно стереотипное мышление, в связи с чем объекты располагались ими в стандартных, привычных местах. Также отмечалось отсутствие вербального объяснения своего выбора. Груша размещалась детьми на дереве, собака в будке, малыш в коляске. На просьбу экспериментатора ответить, почему тот или иной объект оказал-

ся в том или ином месте, ребенок, уровень развития воображения которого оценивается согласно методике как «низкий», молчал или давал односложный ответ: «Потому что пришла», «Положили».

Средний уровень развития воображения определялся наличием нестандартного решения (птица в будке, груша в пруду и др.), однако вербальное подкрепление выбора было односложным («Так захотелось», «Живет там») или вовсе отсутствовало. Ребенок со средним уровнем развития воображения чаще всего формировал воображаемую ситуацию на основе пережитого им опыта.

Дети, обладающие высоким уровнем развития воображения, в ходе эксперимента не только помещали жетоны с объектами в

необычные для них места, но и давали сюжетное обоснование своему выбору. Например, разместив кошку в пруду, ребенок комментировал: «В этой стране кошки живут под водой, питаются рыбкой и иногда выныривают посмотреть на солнышко в небе». При работе в рамках предложенного эксперимента дети с высоким уровнем развития воображения проявляли способность к переосмыслению стереотипной ситуации.

Как показал анализ результатов, преобладающая доля детей характеризуется средним уровнем развития воображения. Высокий уровень развития воображения характерен чуть более чем для 10 % участников эксперимента. Более 43 % детей имеют низкий уровень развития воображения.

Таблица 1

Сравнение распределения состава подгруппы по уровню развития воображения (УРВ) на основе результатов исследования по методике Е. Е. Кравцовой «Где чьё место?»

Подгруппа	Количество человек, имеющих соответствующий УРВ					
	низкий		средний		высокий	
	%	чел.	%	чел.	%	чел.
<i>Группа ЗПП</i>	69,8	37	30,2	16	0	0
Из них дев.	35,4	17	34,6	9	0	0
Из них мал.	74,1	20	25,9	7	0	0
<i>Группа N</i>	15,7	8	62,7	32	21,6	11
Из них дев.	11,1	2	50	9	38,9	7
Из них мал.	18,2	6	69,7	23	12,1	4
<i>Всего</i>	43,3	45	46,1	48	10,6	11

Для сравнения исследуемого показателя уровня развития креативной компетентности полученные результаты были нами распределены по двум выделенным подгруппам: группа детей, имеющих задержку психического развития (группа ЗПР), и группа детей, не имеющих особенностей психического развития (группа «норма» — N). Данные также распределены согласно гендерному признаку. Полученные значения представлены в табл. 1.

По итогам сравнительной работы нами были получены следующие данные.

1. Дети, чей уровень развития творческого воображения согласно примененной нами методике можно оценить как высокий, присутствуют только в подгруппе детей, не имеющих задержки психического развития. Среди детей с задержкой психического развития никто из испытуемых не продемонстрировал высокого уровня развития творческого воображения.

2. Структура подгруппы, в которую выделены дети, имеющие задержку психического развития, отражает значительное преобладание количества детей с низким уровнем развития воображения над количеством детей, продемонстрировавших в ходе проведения эксперимента средний уровень развития творческого воображения: 69,8 % имеют низкий

уровень развития воображения, только 30,2 % — средний.

3. В группе детей, не имеющих задержки психического развития, преобладает число испытуемых, уровень развития творческого воображения которых можно оценить как средний — 62,7 %. Отметим также, что в этой подгруппе больше количество учащихся с высоким уровнем развития воображения, чем количество учащихся с низким уровнем развития воображения: 21,6 % и 15,7 % соответственно.

4. Количество участников эксперимента, продемонстрировавших низкий уровень развития воображения, в группе детей с задержкой психического развития значительно превосходит аналогичный показатель второй группы: 37 человек и 8 человек соответственно, или 69,8 % и 15,7 %.

Заключение

Специфические особенности современной педагогики требуют от исследователей не только констатировать и фиксировать изменения, но и выявлять их причины, объем, характер, имеющиеся противоречия, ведя поиск корней не просто в объективной обусловленности, но и в саморазвитии детей в процессе онтогенеза [11]. Наблюдая за играми детей с ЗПР, исследователи отмечают трудности в создании вообра-

жаемой ситуации, также для них характерна низкая игровая мотивация. Исследователи традиционно рассматривают творческое воображение у детей с ЗПР как проявление высшей психической деятельности в комплексе с другими психическими процессами. В работах Т. А. Власовой и М. С. Певзнер указывается на недостаточность сенсорной координации, отмечается общая моторная неловкость, импульсивность, эмоциональная неустойчивость, повышенная утомляемость детей с задержкой психического развития. В. В. Лебединская отмечает, что ЗПР характеризуется замедлением темпа психического развития. В структуре дефекта задержка психического развития имеет специфическое сочетание незрелости эмоциональной и интеллектуальной сферы.

Воображение детей с задержкой психического развития репродуктивно, для них в творческой деятельности характерно использование стереотипов и штампов. Создание воображаемой ситуации без помощи взрослого затруднено, однако дети с ЗПР с готовностью подхватывают предлагаемые шаблоны и используют их.

Уровень развития творческого воображения как составляющая креативной компетентности школьника находится в зависимости от уровня психического

развития ребенка. Так, дети, имеющие ЗПР, в ходе проведенного нами исследования не продемонстрировали высокий уровень развития творческого воображения. Кроме того, проведенный эксперимент показал, что среди таких детей преобладает показатель уровня развития творческого воображения, который, согласно методике оценки Е. Кравцовой, является низким, что позволяет в будущем спроектировать и разработать методику повышения креативной компетентности детей с задержкой психического развития.

Литература

1. Брякова, И. Е. Формирование креативных качеств личности в процессе открытого образования / И. Е. Брякова. — Текст : непосредственный // Человек и образование. — 2009. — № 1 (18).
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — Москва : АСТ, 2010. — 671 с. — Текст : непосредственный.
3. Дмитриев, А. А. Обучение грамоте и счету детей с ограниченными возможностями здоровья в процессе коррекционно-оздоровительной работы / А. А. Дмитриев. — Москва, 2015. — 220 с. — Текст : непосредственный.
4. Дмитриев, А. А. Структурные характеристики социально-личностных компетентностей и критерии качества специального образования / А. А. Дмитриев. — Текст : непосредственный // Специальное образование. — 2014. — № 3.
5. Казакова, Т. Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества : учеб. пособие для студентов вузов / Т. Г. Казакова. — Москва : Владос, 2006. — 255 с. — Текст : непосредственный.

6. Комарова, Т. С. Детское художественное творчество : методическое пособие для воспитателей и педагогов : для работы с детьми 2—7 лет / Т. С. Комарова. — Москва : Мозаика-Синтез, 2008. — 160 с. — Текст : непосредственный.

7. Малахова, Н. Н. Творческое самоопределение младших школьников на уроках искусства : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Малахова Н. Н. — Новосибирск, 2003. — 144 с. — Текст : непосредственный.

8. Морозова, О. Творческое воображение в младшем школьном возрасте / О. Морозова. — Текст : непосредственный // Инновации в науке : сб. ст. по матер. XX Междунар. науч.-практ. конф. — Новосибирск : СибАК, 2013.

9. Неменский, Б. М. Рабочая программа и КТП по изобразительному искусству. 1—4 класс / Б. М. Неменский. — Текст : непосредственный.

10. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : пер. с англ. / Дж. Равен. — Москва : Когито-Центр, 2002. — Текст : непосредственный.

11. Фельдштейн, Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избранные труды / Д. И. Фельдштейн. — Москва : Флинта, 1999. — 672 с. — Текст : непосредственный.

12. Филатова, И. А. Компетентный подход как методологическое основание исследования проблемы деонтологической подготовки педагогов-дефектологов / И. А. Филатова. — Текст : непосредственный // Сибирский педагогический журнал. — 2010. — № 12. — С. 36—44.

13. Хомский, Н. Язык и мышление / Н. Хомский ; пер. с английского Б. Ю. Городецкого. — Москва : Изд-во МГУ, 1972. — Текст : непосредственный.

14. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. — Москва : Барс, 1997. — Текст : непосредственный.

15. Чукальская, В. И. Организация и технологии комплексного сопровождения и

обучения детей с РАС / В. И. Чукальская. — Текст : непосредственный // Комплексное сопровождение детей с расстройствами аутистического спектра / под ред. А. В. Хаустова. — Москва : ФРЦ ФБГОУ ВО МГППУ, 2018. — 257 с.

References

1. Bryakova, I. E. Formirovanie kreativnykh kachestv lichnosti v protsesse otkrytogo obrazovaniya / I. E. Bryakova. — Tekst : neposredstvennyy // Chelovek i obrazovanie. — 2009. — № 1 (18).

2. Vygotskiy, L. S. Pedagogicheskaya psikhologiya / L. S. Vygotskiy. — Moskva : AST, 2010. — 671 s. — Tekst : neposredstvennyy.

3. Dmitriev, A. A. Obuchenie gramote i schetu detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v protsesse korrektsionno-ozdorovitel'noy raboty / A. A. Dmitriev. — Moskva, 2015. — 220 c. — Tekst : neposredstvennyy.

4. Dmitriev, A. A. Strukturnye kharakteristiki sotsial'no-lichnostnykh kompetentostey i kriterii kachestva spetsial'nogo obrazovaniya / A. A. Dmitriev. — Tekst : neposredstvennyy // Spetsial'noe obrazovanie. — 2014. — № 3.

5. Kazakova, T. G. Teoriya i metodika razvitiya detskogo izobrazitel'nogo tvorchestva : ucheb. posobie dlya studentov vuzov / T. G. Kazakova. — Moskva : Vlados, 2006. — 255 s. — Tekst : neposredstvennyy.

6. Komarova, T. S. Detskoe khudozhestvennoe tvorchestvo : metodicheskoe posobie dlya vospitateley i pedagogov : dlya raboty s det'mi 2—7 let / T. S. Komarova. — Moskva : Mozaika-Sintez, 2008. — 160 s. — Tekst : neposredstvennyy.

7. Malakhova, N. N. Tvorcheskoe samoopredelenie mladshikh shkol'nikov na uroках iskusstva : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Malakhova N. N. — Novosibirsk, 2003. — 144 s. — Tekst : neposredstvennyy.

8. Morozova, O. Tvorcheskoe voobrazhenie v mladshem shkol'nom vozraste / O. Morozova. — Tekst : neposredstvennyy // Innovatsii v nauke : sb. st. po mater. XX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. — Novosibirsk : SibAK, 2013.

9. Nemenskiy, B. M. Rabochaya programma i KTP po izobrazitel'nomu iskusstvu. 1—4 klass / B. M. Nemenskiy. — Tekst : neposredstvennyy.
10. Raven, Dzh. Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: vyavlenie, razvitiye i realizatsiya : per. s angl. / Dzh. Raven. — Moskva : Kogito-Tsentr, 2002. — Tekst : neposredstvennyy.
11. Fel'dshteyn, D. I. Psikhologiya vzrosleniya: strukturno-soderzhatel'nye kharakteristiki protsessa razvitiya lichnosti : izbrannyye trudy / D. I. Fel'dshteyn. — Moskva : Flinta, 1999. — 672 s. — Tekst : neposredstvennyy.
12. Filatova, I. A. Kompetentnostnyy podkhod kak metodologicheskoye osnovaniye issledovaniya problemy deontologicheskoy podgotovki pedagogov-defektologov / I. A. Filatova. — Tekst : neposredstvennyy // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. — 2010. — N 12. — S. 36—44.
13. Khomskiy, N. Yazyk i myshlenie / N. Khomskiy ; per. s angliyskogo B. Yu. Gorodetskogo. — Moskva : Izd-vo MGU, 1972. — Tekst : neposredstvennyy.
14. Kholodnaya, M. A. Psikhologiya intellekta: paradoksy issledovaniya / M. A. Kholodnaya. — Moskva : Bars, 1997. — Tekst : neposredstvennyy.
15. Chukal'skaya, V. I. Organizatsiya i tekhnologii kompleksnogo soprovozhdeniya i obucheniya detey s RAS / V. I. Chukal'skaya. — Tekst : neposredstvennyy // Kompleksnoe soprovozhdeniye detey s rasstroystvami autisticheskogo spektra / pod red. A. V. Khaustova. — Moskva : FRTs FBGOU VO MGGPU, 2018. — 257 s.