

Профили обучаемости детей-сирот с задержкой психического развития как условие формирования психологической готовности к обучению в школе

Захарова А. В.*,

кандидат психологических наук, руководитель структурного подразделения Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции для детей с нарушениями уха и речи «Благо»

Статья посвящена проблеме изучения специфики структурно-содержательных компонентов психологической готовности к школьному обучению детей-сирот с задержкой психического развития (ЗПР) и выявлению на их основе «профилей обучаемости». Анализируются причины трудностей обучения этой категории детей, рассматриваются пути решения проблемы. Приведены результаты экспериментального изучения структурно-содержательных компонентов психологической готовности к обучению в школе (интеллектуального, эмоционального, волевого, мотивационного, социального), показана диспропорциональность их развития. Выявлены общие и специфические закономерности отклоняющегося развития данного контингента испытуемых, описаны «профили обучаемости» детей-сирот с ЗПР, доказана правомерность их использования и применения в условиях специального психолого-педагогического сопровождения.

Поднимается вопрос не только об исследовании специфических особенностей данной категории детей, но и о возможности внедрения в арсенал учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, психокоррекционных технологий подготовки к школьному обучению, разработанных на основе «профилей обучаемости».

Ключевые слова: социальная депривация, психологическая готовность к школьному обучению, «профили обучаемости», задержка психического развития.

Современные исследования свидетельствуют, что в условиях ранней социальной депривации, характеризующейся недостаточностью или обеднением одной из сторон

психической деятельности – эмоциональной, сенсорной, моторной, когнитивной, возможно возникновение у детей-сирот психических нарушений субклинического

*nastasha@mail.ru

и клинического уровня, что значительно затрудняет их социализацию и психологическую адаптацию [6]; [9]; [11]; [18]; [19]; [20]; [21]; [22]; [23] и др.

Наиболее отчетливо описанные нарушения обнаруживаются в начале школьного обучения, когда выясняется, что большинство детей – воспитанников детского дома – оказываются не способны к освоению общеобразовательной программы [9]. В связи с этим встает вопрос о создании адекватных психологических условий, способствующих формированию готовности ребенка-сироты с задержкой психического развития (ЗПР) к школьному обучению, и поиска новых форм и методов диагностики и коррекции.

На наш взгляд, одним из показателей оценки процесса психологической готовности детей-сирот к школьному обучению является «профиль обучаемости», представляющий собой индивидуальные возможности ребенка в восприятии, осмыслении и воспроизведении учебной информации, включая возможности контроля и самоконтроля. Психологическая сущность процесса «обучаемости», «зона ближайшего развития», определяется степенью усвоения ребенком социокультурного опыта [7]. С.Л. Рубинштейн [17], развивая идеи Л.С. Выготского, рассматривал обучаемость как выражение общей способности ребенка к учению, а в качестве ведущих критериев сформированности данной способности подчеркивал важность широты переноса, которая достигается различными индивидами в процессе обучения.

Значительный вклад в изучение проблемы пониженной обучаемости внесли работы, выполненные в русле научной школы З. И. Калмыковой [12] и Н. А. Менчинской, А. Н. Цымбалюк [14,14], которые содержат описание динамической стороны психики ребенка и основываются на качественном анализе познавательной деятельности (Г. П. Антонова, Т. В. Егорова, Е. К. Иванова, А. И. Липкина, Л. С. Славина, У. В. Ульяновка, А. Н. Цымбалюк и др.).

В психолого-педагогической литературе существует несколько понятий для опреде-

ления готовности ребенка к школьному обучению. В частности,

- «школьная зрелость»;
- «психологическая готовность к школьному обучению».

Понятие «школьная зрелость» применяется для определения функциональной готовности, т. е. соответствия степени созревания определенных мозговых структур, нервно-психических функций условиям и задачам школьного обучения (М. К. Акимова, Е. М. Борисова, И. В. Дубровина [10]).

В отечественной психологии теоретическая проработка проблемы психологической готовности к школе связана с работами Л. И. Божович, Л. С. Выготского, Н. И. Гуткиной, Е. Е. Кравцовой, Н. Г. Салминой, Д. Б. Эльконина и др. В частности, Н. И. Гуткина под психологической готовностью к школьному обучению понимает достижение ребенком определенного уровня психического развития, необходимого для успешного освоения школьной программы [8]. На современном этапе развития возрастной психологии отечественные ученые Н. И. Гуткина, И. В. Дубровина; А. М. Прихожан [10]; [15]; [16] в структуре психологической готовности ребенка к обучению в школе выделяют следующие компоненты:

- *интеллектуальный* – развитые дошкольные формы мышления;
- *произвольный* – формирование умения выполнять действия под руководством взрослого и самостоятельно;
- *мотивационный* – желание ребенка ходить в школу, приобретать новые знания;
- *социальный* – желание занять новую социальную позицию – позицию школьника.

А также *сформированность у ребенка отношения к учителю как к взрослому, выполняющему особые социальные функции* и развитие необходимых форм общения со сверстниками.

Большое значение для понимания, готов ли ребенок к школе, имеет общий показатель развития.

Несмотря на многочисленные работы, посвященные исследованию школь-

А. В. Захарова

ной готовности детей с различными типами дизонтогенеза (Н. Л. Белопольская, Н. Д. Баландина, Т. А. Власова, Н. В. Елфимова, Т. В. Егорова, Г. И. Жаренкова, С. Д. Забрамная, И. А. Коробейников, И. Ю. Кулагина, Л. В. Кузнецова, В. В. Лебединский, В. И. Лубовский, Е. М. Мاستюкова, И. Ф. Марковская, М. С. Певзнер, Л. И. Переслени, В. Г. Петрова, У. В. Ульяновская, Н. А. Цыпина), вопросы психологической готовности к обучению в школе детей-сирот с ЗПР изучены недостаточно, что и обусловило актуальность настоящего исследования.

Для выявления уровня развития интеллектуального компонента психологической готовности к обучению в школе детей-сирот с ЗПР были использованы «Ориентационный тест школьной зрелости» А. Керна-И. Йирасека и «Обучающий эксперимент» А. Я. Ивановой (варианта Ю. Ф. Полякова). Диагностика эмоционально-волевого компонента психологической готовности к обучению в школе осуществлялась при помощи методик «Школьная тревожность» (модифицированный вариант методики Е. W. Апен) и «Графический диктант» Д. Б. Эльконина. Оценка уровня сформированности социального компонента проводилась при помощи методов наблюдения и специально организованной беседы с персоналом учреждения. Для исследования уровня сформированности мотивационного компонента проводилась методика «Мотивационная готовность» А. Л. Венгера.

Характеристика уровня сформированности интеллектуального компонента

В процессе проведения теста А. Керна-И. Йирасека нами были выделены критерии, позволяющие оценить уровень развития графомоторных навыков и непосредственно уровень интеллектуального развития.

Рисунки большинства воспитанников детского дома (59 %) характеризуются схематичностью, отсутствием деталей, а зачастую представляют собой так называемого «головонога» (20 %), что типично для детей 3–3,5 лет. При этом отчетливо выделяются

различия между группами детей-сирот с ЗПР и детьми с ЗПР, воспитывающимися в семье ($t = 2,4$ при $p \leq 0,05$).

При достаточном уровне сформированности графомоторных навыков (67 %) у детей-сирот наблюдаются значительные трудности при выполнении рисунка человеческой фигуры, что можно объяснить недоразвитием таких свойств восприятия как целостность, структурность, осмысленность и ограниченность круга общения с лицами мужского пола в учреждениях сиротского типа.

Методика «Обучающий эксперимент» (классификация геометрических форм) А. Я. Ивановой оценивала следующие параметры мышления: уровень развития ориентировочной деятельности; уровень восприимчивости к помощи взрослого; осуществление логического переноса.

На этапе ориентировки дети-сироты с ЗПР показали недостаточную способность ориентироваться в условиях задачи, анализировать ее условия, планировать свою деятельность. Восприимчивость к помощи взрослого оценивалась количеством «уроков-подсказок», которое получал испытуемый. Чем больше помощи было оказано ребенку, тем ниже оценивалась его обучаемость. Наибольшее количество помощи было оказано именно исследуемой категории испытуемых. При осуществлении логического переноса воспитанники детского дома испытывали затруднения при установлении сходных и отличительных признаков сравниваемых геометрических форм. Назвав отличительные признаки изучаемых объектов, дети зачастую не могли рассказать, в чем их сходство, и, наоборот, определив у сравниваемых объектов общие признаки, не могли установить их различия. Дети-сироты с ЗПР практически не использовали слова-обобщения, многие из них при выполнении задач использовали тот признак группировки, который уже применялся ранее, или учитывали сразу несколько признаков одновременно, что свидетельствовало об «инертности» процессов мышления.

Анализируя полученные данные, мы обнаружили достоверные отличия между детьми-сиротами с ЗПР и детьми с ЗПР, воспитывающимися в семье ($t = 2,18$ при $p \leq 0,05$), что можно объяснить отсутствием конкретно-чувственного опыта и, как следствие, недостаточной практикой решения логических задач, особенностями дошкольного обучения, которое зачастую сводится к отработке формально-логических операций, отдельных знаний и навыков.

Характеристика уровня сформированности эмоционального компонента

Эмоциональное отношение к учению выявлялось при помощи оценки уровня школьной тревожности (методика Е. W. Amen). Высокую тревожность у 50 % детей-сирот с ЗПР вызывают ситуации, связанные со школой, в то время как среди детей с ЗПР, воспитывающихся в семье, их всего 29 %.

Наибольшее количество тревожных суждений было высказано при анализе изображений, на которых ученик находится в ситуации общения с учителем, которое является одним из наиболее сильных тревогопорождающих моментов школьно-учебной действительности (Т. А. Нежнова, Е. В. Филиппова). Высокий уровень тревожности, обнаруженный у детей-сирот с ЗПР, по сравнению с детьми с ЗПР, воспитывающимися в семье ($t = 2,19$ при $p \leq 0,05$), применительно к ситуациям школьной жизни объясняется сложившейся закрытой системой взаимоотношений, ограниченностью контактов, вследствие чего любые даже самые незначительные изменения в сфере воспитания, обучения, общения между сверстниками и взрослыми вызывают тревожность.

Характеристика уровня сформированности волевого компонента

Оценка степени сформированности волевого компонента («Графический диктант» Д. Б. Эльконина) проводилась на основании следующих критериев: самостоятельная регуляция деятельности и регуляция деятельности посредством словесной инструкции.

Дети-сироты с ЗПР выполнили первую часть задания (под руководством психолога) достаточно легко, однако при самостоятельном выполнении второй части задания нами были отмечены специфические особенности, характеризующие их деятельность: отказ от выполнения задания, чрезмерное обращение к экспериментатору, возможность выполнять задания только в условиях пошагового контроля.

На этапе выполнения второй части задания без участия взрослого мы обнаружили достоверные отличия между детьми-сиротами с ЗПР и детьми с ЗПР, воспитывающимися в семье ($t = 2,11$ при $p \leq 0,05$).

Полученные результаты объясняются нами ярко выраженной потребностью в общении с взрослыми, которая базируется на дефиците, и, как следствие, сверхценности этого общения. Возможность выполнять задания только в условиях контроля и неспособность самостоятельно спланировать и осуществить даже простейшее действие – характерная черта детей-сирот, не готовых к обучению, так как подобные элементарные формы произвольности необходимы для учебной деятельности (А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых).

Характеристика уровня сформированности мотивационного компонента

Изучение уровня сформированности данного компонента (методика «Мотивационная готовность» А. Л. Венгера) позволило выявить доминирующие мотивы учебной деятельности.

На протяжении обследования практически все дети-сироты с увлечением рассказывали о своем участии в свободных видах деятельности, но отмечали отсутствие интереса к учебным занятиям, что свидетельствует о том, что детей привлекает внешняя, а не содержательная сторона учебного процесса.

При проведении статистического анализа групп испытуемых были обнаружены достоверные отличия между детьми-сиротами с ЗПР и детьми с ЗПР, воспитывающимися в семье ($t = 2,3$ при $p \leq 0,05$).

Представленные результаты еще раз подтверждают основные положения отечественной науки о недостаточной сформированности мотивов учебной деятельности и о преобладании игровых мотивов поведения над учебными у детей с ЗПР (Н. Л. Белопольская; Л. В. Кузнецова и др.).

Для проверки уровня сформированности социального компонента в структуре психологической готовности к обучению в школе была использована методика определения уровня владения коммуникативными действиями (Д. И. Бойков, С. В. Бойкова), а также наблюдение и беседа.

Сформированность данного компонента оценивалась нами по следующим параметрам: умение общаться с взрослыми и умение общаться со сверстниками в свободной деятельности.

Анализ результатов выполнения методики Д. И. Бойкова и С. В. Бойковой показал, что высокий уровень овладения коммуникативными действиями показали 80 % из числа нормально развивающихся детей, средний – 20 % детей-сирот с ЗПР, 40 % детей с ЗПР, воспитывающихся в семье, а также 20 % детей с нормальным темпом психического развития. Низкий уровень овладения коммуникативными действиями обнаружили 80 % детей-сирот с ЗПР и 60 % детей с ЗПР, воспитывающихся в семье.

Следует отметить доминирование внеязыковых средств над языковыми, отсутствие развернутого речевого высказывания, избыточные междометия, эмоциональных возгласов и экспрессивных жестов у детей-сирот с ЗПР.

В процессе наблюдения были выявлены следующие особенности деятельности детей-сирот, проявляющиеся в нестойкости игровых интересов, частой смене видов деятельности и партнеров по игре. Отмечались бедность сюжетной линии и ограниченность выбора тем для осуществления игровой деятельности.

В ходе беседы с педагогическим и медицинским персоналом было установлено,

что практически все дети-сироты с ЗПР (85 %) выполняют инструкции, «соблюдают дистанцию», однако несформированность умения общаться со сверстниками (70 %), гипермотивация в процессе общения со взрослыми, а также чрезмерное вмешательство педагогов в личное пространство детей приводят к отсутствию самостоятельности, неумению организовывать свою деятельность, вначале игровую, а впоследствии и учебную.

При оценке социального компонента были выявлены достоверные различия между группами детей-сирот с ЗПР и детьми с ЗПР, воспитывающимися в семье (при $p \leq 0,05$), а также детьми с нормальным развитием (при $p \leq 0,01$).

Анализ результатов показал различные уровни сформированности социального компонента в структуре психологической готовности к школьному обучению у детей-сирот с ЗПР.

Полученные количественные показатели по каждой из методик преобразовывались по единому алгоритму с использованием следующей формулы:

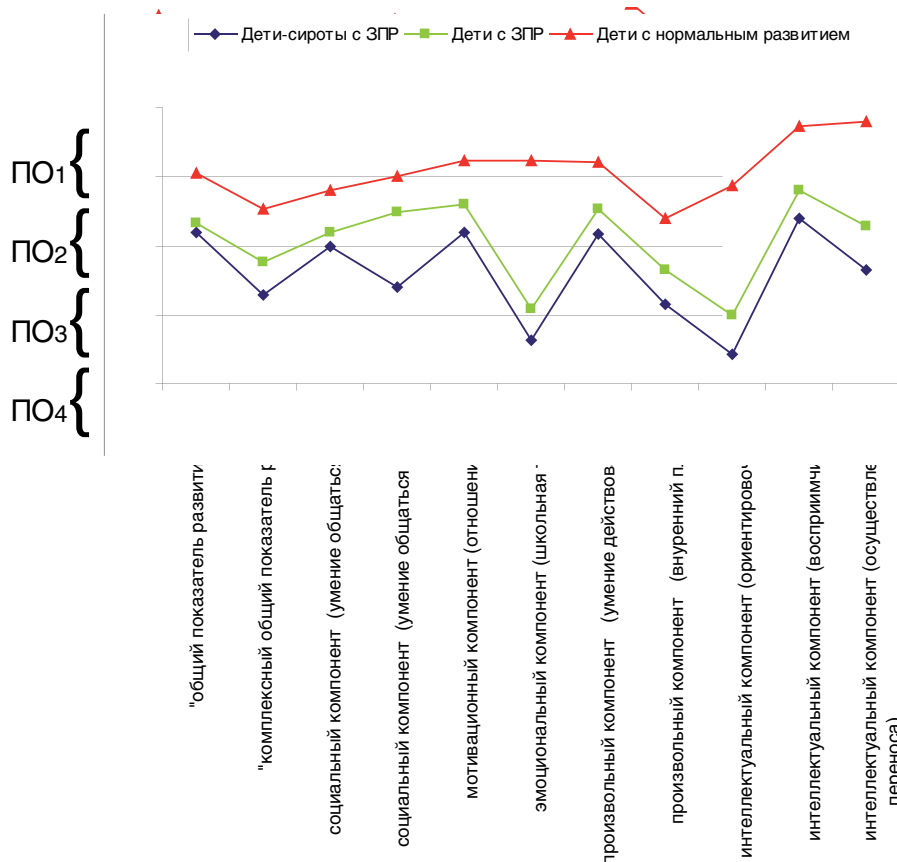
$$A_{cp} / B_{max} \times 100 \%,$$

где A_{cp} – среднее значение показателей по группам;

B_{max} – максимальное значение показателей по группе.

Полученные в результате преобразований данные, находящиеся в диапазоне от 0 до 1, были прошкалированы по четырем уровням. Показатели, находящиеся в диапазоне от 0 до 0,25, свидетельствовали о низком уровне сформированности психологической готовности к обучению в школе, от 0,26 до 0,5 – о средне-низком, от 0,6 до 0,75 – о среднем, от 0,76 до 1 – о высоком.

На основании проведения сравнительного анализа структурных компонентов психологической готовности к школьному обучению детей-сирот с ЗПР, детей с ЗПР, воспитывающихся в семье, а также нормально развивающихся дошкольников были выделены «профили обучаемости» (ПО) (график).



Уровни сформированности структурно-содержательных компонентов психологической готовности к школьному обучению

Были выделены следующие уровни.

PO₁ характеризуется высоким уровнем сформированности эмоционального, интеллектуального, произвольного, мотивационного, социального компонентов. В процессе выполнения задания дети способны принимать помощь взрослого и, как следствие, частично осуществлять логический перенос в словесной форме. У них отмечается высокий уровень сформированности мотивов учебной деятельности. Дошкольники успешно выполняют задания под руководством взрослого и способны действовать самостоятельно. В процессе коммуникации со взрослыми и сверстниками используют вербальные средства общения.

PO₂ характеризуется средним уровнем сформированности эмоционального, интеллектуального, произвольного, мотивационного, социального компонентов в структуре психологической готовности к обучению в школе. В процессе выполнения задания дети способны принимать помощь взрослого и, как следствие, осуществлять логический перенос в наглядно-действенной форме. Мотивы учения практически полностью сформированы. Они подчиняются требованиям взрослого, но способны выполнять задания только в условиях пошагового контроля. Наблюдается чрезмерная потребность в общении с взрослыми. Общение со сверстниками происходит, как правило, во время занятий.

ПО₃ характеризуется средне-низким уровнем сформированности эмоционального, интеллектуального, произвольного, мотивационного, социального компонентов в структуре психологической готовности к обучению в школе. В процессе выполнения задания дошкольники способны принимать помощь взрослого и, как следствие, частично осуществлять логический перенос в наглядно-действенной форме. В структуре деятельности присутствуют отдельные элементы учебной мотивации, хотя игровые превалируют. Они могут выполнять отдельные задания под руководством взрослого, но не способны организовывать самостоятельно свою деятельность. В процессе коммуникации со сверстниками и взрослыми у детей превалируют невербальные средства общения.

ПО₄ характеризуется низким уровнем сформированности эмоционального, интеллектуального, произвольного, мотивационного, социального компонентов в структуре психологической готовности к обучению в школе. Дети, отнесенные к данному уровню сформированности структурно-содержательных компонентов, не способны принимать помощь взрослого и, как следствие, осуществлять логический перенос. Они проявляют кратковременный интерес к любому виду деятельности, не подчиняются требованиям взрослого на занятиях и в свободной деятельности. В процессе коммуникации со сверстниками и взрослыми у детей превалируют невербальные средства общения.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о необходимости проведения коррекционной работы, построенной с учетом выделенных «профилей обучаемости» детей-сирот с ЗПР, так как варианты нарушений требуют дифференцированного подхода при выборе тех или иных средств психокоррекционного воздействия.

Выводы

1. Дети-сироты с ЗПР представляют собой неоднородную группу по уровню психологической готовности к школьному обучению, характеризующуюся как общи-

ми, так и специфическими особенностями развития вследствие сочетанного патогенного воздействия депривационного и биологического факторов.

2. Диспропорциональность психического развития детей-сирот с ЗПР обуславливает специфические особенности психологической готовности к школьному обучению, а именно:

- преобладание наглядно-мыслительной основы деятельности при недоразвитии наглядно-образной и словесно-регулятивной составляющей интеллектуального компонента;

- доминирование негативного эмоционального фона, сопровождающегося выраженными проявлениями тревожности в ситуациях учебного характера (эмоциональный компонент);

- превалирование игровых мотивов над учебными вследствие недостаточной привлекательности содержательной стороны учебной деятельности (мотивационный компонент);

- способность к осуществлению действий произвольного характера в условиях строго заданного алгоритма и только под контролем взрослого (произвольный компонент);

- снижение коммуникативных потребностей и умений в отношениях со сверстниками и чрезмерное преобладание потребностей в общении со взрослыми (социальный компонент).

3. Сравнительный анализ профилей обучаемости выявил:

- низкий и средне-низкий уровни сформированности эмоционального, произвольного, социального, интеллектуального компонентов психологической готовности к школьному обучению у детей-сирот с ЗПР;

- средне-низкий и средний уровни сформированности, эмоционального, произвольного, социального, интеллектуального, мотивационного компонентов в структуре психологической готовности к обучению в школе у детей с ЗПР, воспитывающихся в семье;

- средний и высокий уровни сформированности, эмоционального, произвольного,

социального, интеллектуального, мотивационного компонентов в структуре психологической готовности к обучению в школе у дошкольников с нормальным развитием.

4. Использование «профиля обучаемости» детей-сирот с ЗПР является необходимым условием формирования психологической готовности к обучению в школе, применение которого социальными педагогами, педагогами-психологами, учителями-

дефектологами позволит более точно определить содержание и направления психокоррекционной работы.

5. Применение психокоррекционных технологий, ориентированных на преодоление диспропорциональности в развитии основных компонентов психологической готовности к школьному обучению позволит осуществить профилактику школьной дезадаптации на начальных этапах обучения.

Литература

1. *Басилова Т. А.* Основные этиопатогенетические факторы нарушений психического и соматического здоровья детей-сирот // Дети-сироты: Консультирование и диагностика развития / Под ред. Е. А. Стребелевой. М., 1998.
2. *Выготский Л. С.* Психология. Развитие высших психических функций. М., 2000.
3. *Гуткина Н. И.* Психологическая готовность к школе. М., 1993.
4. Дети-сироты: Консультирование и диагностика развития / Под ред. Е. А. Стребелевой. М., 1998.
5. *Дубровина И. В., Акимова М. К., Борисова Е. М.* Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1995.
6. *Егорова М. А.* Коррекционно-педагогическая работа по социальному воспитанию дошкольников в детском доме // Автореф. дисс. ...канд. пед. наук. М., 1998.
7. *Калмыкова З. И.* Общая характеристика детей с задержкой психического развития // Отстающие в учении школьники (проблемы психического развития) / Под ред. З. И. Калмыковой, И. Ю. Кулагиной. М., 1986.
8. *Калмыкова З. И.* Особенности генезиса продуктивного мышления у детей с задержкой психического развития // Дефектология, 1978.
9. *Менчинская Н. А., Цымбалюк А. Н.* Познавательная активность и обучаемость // Дети с задержкой психического развития / Под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. М., 1984.
10. *Прихожан А. М.* Работа школьного психолога с учащимися разного возраста. Младший школьник // Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1995.
11. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. М., 1990.
12. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. Т. 1. М., 1989.
13. *Ainsworth M. D. S, Bowlby J.* An ethological approach to personality development // American Psychologist. 1991. Vol. 46. № 4.
14. *Bowlby, J.* The making and Breaking of affectional bounds. L., 1979.
15. *Klein, M.* (1955) On identification. In: New directions in Psycho-Analysis, London, 1955. № 3.
16. *Rutter M.* Maternal deprivation reassessed. L., 1975.
17. *Spitz R. A., Wolf K. M.* Anaclitic Depression: An Inquiry into the Genesis of Psychiatric Conditions in Early Childhood. II. The Psychoanalytic Study of the Child. 1946. Vol. 2.
18. *Winnicott D.* Babies and their mothers. London, 1988.

Learning Ability Profiles of Orphans with Mental Retardation as a Condition for the Development of Psychological School Readiness

A. V. Zakharova,

PhD in Psychology, Head of the Department of Psychological-Educational Rehabilitation and Correction for Children with Hearing and Speech Disabilities, Center «Blago»

This article is devoted to the problem of structural and content components features of the psychological school readiness in orphaned children with mental retardation and to identifying "learning ability profiles" on this basis. The author analyzes the causes of learning difficulties occurring in orphaned children and ways to address this problem are considered. The results of a study on structural and content components of psychological school readiness (intellectual, emotional, volitional and social) and disproportional development of these components are outlined. General and specific patterns of deviating development of orphaned children are identified. The "learning ability profiles" of orphaned children with mental retardation are described. Appropriateness of their use and application in a special psychological and pedagogical support is shown. This paper raises the question of not only the study of specific features of orphaned children, but also the possibility of introducing to the institutions for orphans and children left without parental care psychological correctional technologies of training for schooling that are developed on the basis of the "learning ability profiles".

Keywords: social deprivation psychological school readiness, "learning ability profiles", mental retardation.

References

1. *Basilova T.A.* Osnovnye etiopatogeneticheskie faktory narusheniya psicheskogo i somaticheskogo zdorov'ya detei-siroty // *Deti-siroty: Konsul'tirovanie i diagnostika razvitiya / Pod red. E.A. Strebelevoi.* M., 1998.
2. *Vygotskii L.S.* Psichologiya. Razvitie vysshih psichicheskikh funktsii. M., 2000.
3. *Gutkina N.I.* Psichologicheskaya gotovnost' k shkole. M., 1993.
4. *Deti-siroty: Konsul'tirovanie i diagnostika razvitiya / Pod red. E.A. Strebelevoi.* M., 1998.
5. *Dubrovina I.V., Akimova M.K., Borisova E.M.* Rabochaya kniga shkol'nogo psichologa / Pod red. I.V. Dubrovinoi. M., 1995.
6. *Egorova M.A.* Korrektsionno-pedagogicheskaya rabota po social'nomu vospitaniyu doshkol'nikov v detskom dome. Avtoref. kand. ped. nauk. M., 1998.
7. *Kalmykova Z.I.* Obshchaya harakteristika detei s zaderzhkoi psicheskogo razvitiya // *Otstayushie v uchenii shkol'niki (problemy psicheskogo razvitiya) / Pod red. Z.I. Kalmykovo, I.Yu. Kulaginoi.* M., 1986.
8. *Kalmykova Z.I.* Osobennosti genezisa produktivnogo myshleniya u detei s zaderzhkoi psicheskogo razvitiya // *Defektologiya*, 1978.
9. *Menchinskaya N.A., Cymbalyuk A.N.* Poznavatel'naya aktivnost' i obuchaemost' // *Deti s zaderzhkoi psicheskogo razvitiya / Pod red. T.A. Vlasovo, V.I. Lubovskogo, N.A. Cypinoi.* M., 1984.
10. *Prihozhan A.M.* Rabota shkol'nogo psichologa s uchashimisya raznogo vozrasta. Mladshii shkol'nik // *Rabochaya kniga shkol'nogo psichologa / Pod red. I.V. Dubrovinoi.* M., 1995.

11. Psicheskoe razvitie vospitannikov detskogo doma / Pod red. I.V. Dubrovinoi, A.G. Ruzskoi, NII Obshei i pedagogicheskoi psihologii APN SSSR. M., 1990.
12. *Rubinshtein S.L.* Osnovy obshei psihologii. M., 1989. T. 1.
13. *Ainsworth M.D.S, Bowlby J.* An ethological approach to personality development // American Psychologist. 1991. Vol.46. № 4.
14. *Bowlby J.* The making and Breaking of affectional bounds. L., 1979.
15. *Klein M.* (1955). On identification. In: New directions in Psycho-Analysis, London, Tavistock Publications, 1955. № 3.
16. *Rutter M.* Maternal deprivation reassessed. L., 1975.
17. *Spitz R.A., Wolf K.M.* Anaclitic Depression: An Inquiry into the Genesis of Psychiatric Conditions in Early Childhood, II. The Psychoanalytic Study of the Child.1946. Vol. 2.
18. *Winnicott D.* Babies and their mothers. London, 1988.