

Особенности развития социально-коммуникативных компетенций младших школьников с ЗПР

Егорова М.А.*,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,
egorovama@mgppu.ru

Заречная А.А.**,

НИЦДН им. А.Р. Лурия, Москва, Россия,
anego@bk.ru

Представлены результаты исследования особенностей социально-коммуникативных компетенций у детей 7—8 лет с задержкой психического развития в совместной деятельности: способности договариваться, распределять действия, придерживаться замысла, разрешать конфликты. Определены принципы проектирования образовательной среды для детей с задержанным психическим развитием в условиях общеобразовательной школы в соответствии с особенностями развития их социально-коммуникативных компетенций и ориентацией на задачи, поставленные в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ОВЗ. Обращается внимание на то, что специально организуемые условия как система специфических целенаправленных мер, обеспечивающих динамику, целостность, технологичность и продуктивность процесса развития социально-коммуникативных компетенций у обучающихся с ЗПР, включают: построение развивающей образовательной среды, планирование и реализацию занятий, основанных на организации совместной деятельности детей в парах и малых группах, мониторинг, сопровождение и оценку уровня развития у них коммуникативных знаний, умений и личностных качеств.

Ключевые слова: социальная компетентность, социально-коммуникативные компетенции, совместная деятельность, проектирование образовательной среды, обучающиеся с задержкой психического развития, младшие школьники с ОВЗ.

Для цитаты:

Егорова М.А., Заречная А.А. Особенности развития социально-коммуникативных компетенций младших школьников с задержкой психического развития (ЗПР) // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 3. С. 74—84. doi: 10.17759/pse.2019240307

* Егорова Марина Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: egorovama@mgppu.ru

** Заречная Анна Алексеевна, кандидат психологических наук, нейропсихолог, ведущий специалист Научно-исследовательского центра детской нейропсихологии им. А.Р. Лурия (НИЦДН им. А.Р. Лурия), Москва, Россия. E-mail: anego@bk.ru

«Я перечеркнул слово “интеграция”, потому что я такой же, как и другие».
Théo, 8 ans.

Актуальность и нормативная база исследования

В основу Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее — Стандарт) положены деятельностный и дифференцированный подходы, реализация которых предполагает наряду с овладением детьми содержанием образования также их личностное развитие в соответствии с требованиями современного общества, что, по мнению разработчиков Стандарта, обеспечит возможность успешной социализации и социальной адаптации детей с атипией развития [5].

Согласно нормативному документу, основная цель и результат начального общего образования обучающихся с ОВЗ — это общекультурное и личностное развитие, рост творческого потенциала, познавательных мотивов, обогащение форм взаимодействия со взрослыми и сверстниками. В Стандарте особо выделена роль психолого-педагогической поддержки социального и познавательного развития обучающихся с ОВЗ. Психологическая поддержка и сопровождение предполагают помощь в формировании адекватных отношений между ребенком, учителями, родителями, сверстниками, в том числе не имеющими отклонений; работу по профилактике внутриличностных и межличностных конфликтов; помощь в освоении нового учебного материала на уроке и, при необходимости, индивидуальную коррекционную помощь в освоении адаптивных основных образовательных программ (АООП).

Стандарт предписывает обязательное включение в структуру адаптивной программы раздела (программы) коррекционной работы, направленной на развитие социально-коммуникативных компетенций обучающегося. При этом задаются целевые ориентиры психолого-педагогической работы по развитию в целом социальной компетентности обучающихся, которые формулируются как

конкретные личностные и метапредметные результаты освоения АООП:

1. способность обучающегося с ОВЗ к осмыслению социального окружения, своего места в нем;

2. самостоятельность и личная ответственность за свои поступки, уважительное отношение к иному мнению;

3. развитые этические чувства — доброжелательность и эмоционально-нравственная отзывчивость, понимание и сопереживание чувствам других людей;

4. навыки сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях.

Навыки сотрудничества базируются на:

— способности определять общую цель и пути ее достижения;

— готовности слушать собеседника и вести диалог, умении договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности, готовности признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою;

— взаимном контроле в совместной деятельности, адекватной оценке собственного поведения и поведения окружающих;

— умении излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения;

— готовности конструктивно разрешать конфликты посредством учета интересов сторон.

Таким образом, актуальность представленного исследования обусловлена тем, что перед современной школой поставлены задачи достижения обучающимися с ОВЗ полноценных социально-личностных образовательных результатов. Это предполагает обоснование, разработку и доказательное внедрение соответствующих социальному запросу психотехнических средств, которые будут способствовать саморазвитию личности, самоопределению в обществе, то есть становлению обучающихся как субъектов собственной жизни. Именно при таком подходе возможна реализация принципов личностно-ориентированного образования.

Целью нашего исследования стало изучение особенностей социально-коммуникативных компетенций у детей 7—8 лет с задержкой психического развития (ЗПР) в совместной деятельности.

Развитие социально-коммуникативных компетенций обучающихся в пространстве образовательных отношений

Научный интерес к вопросам социального развития ребенка в пространстве образовательных отношений становится многоаспектным — современные исследователи пытаются уловить тенденции развития современного ребенка, риски и ресурсы этого процесса. Так, большое внимание уделено коммуникативной компетентности как интегральному качеству личности и базовому в структуре социальной компетентности в целом. Исследования Н.В. Бабкиной, Н.Ю. Боряковой, О.П. Гаврилушкиной, И.А. Коробейникова, М.И. Лисиной, Е.М. Мاستюковой, В.С. Мухиной, Е.О. Смирновой, У.В. Ульенковой и др. доказывают непосредственное влияние коммуникативной компетентности на процесс формирования личности, качество социальной адаптированности и способности к саморазвитию детей различных возрастных групп и нозологий.

Интересными представляются проведенные зарубежными авторами исследования специфики социальной интеграции обучающихся с ОВЗ в образовательное пространство и предлагаемые психолого-педагогические приемы. Опираясь на концепции Ж. Пиаже и Л.С. Выготского о значении взаимодействия субъектов общения в когнитивном развитии, Е.Ф. Fitch и К.М. Hulgin предложили метод «Совместной оценки обучения через диалог» для обучения чтению в инклюзивных классах [3; 11].

Аналогичную организационную парадигму обучения детей в инклюзивном классе реализовали В.Р. Belland, К.Д. Glazewski и Р.А. Ertmer на материале решения проблемных учебных задач и в ситуации взаимодействия и поддержки учениками друг друга в малых группах [10].

Наиболее ценной явилась для нас работа Katerin Mavrou о влиянии взаимодействия

сверстников с ОВЗ и с нормативным развитием на степень принятия ими друг друга в ходе решения компьютерных задач. Автор использовала в качестве методологической основы своего исследования социокультурные теории и концепцию зоны ближайшего развития. Социальное взаимодействие обучающихся при решении задач было организовано в парах детей с разным уровнем психического развития. Характер этого взаимодействия был поддерживающим: обязательным условием было оказание помощи или направляющей поддержки своему партнеру с ОВЗ учеником без атипичи развития, компьютер же опосредствовал их взаимодействие [14].

Aija Klavina и Martin E. Block изучили, каково влияние поддержки младшими школьниками с нормативным развитием физических, учебных и социальных достижений своих сверстников с ОВЗ [13].

Особое внимание в европейской психолого-педагогической практике уделено специалисту-тьютору. Так, во Франции «Вспомогательные организации школьной жизни», отвечающие за индивидуальную интеграцию обучающихся инвалидов (AVS-и), больше не существуют, и теперь их заменяет т.н. сопровождающий учеников с психофизическими недостатками (l'accompagnant des élèves en situation de handicap), уровень образования которого не ниже бакалавриата. Его миссия, профессиональные компетенции и обязанности подробно прописаны в договоре, а сама профессия позиционируется как новая [12].

Методологической основой нашего исследования является культурно-историческая теория Л.С. Выготского, согласно которой содержание и структура совместной деятельности детерминируют взаимоотношения в группе и психическое развитие ее участников. То есть мы не можем рассматривать развитие социально-коммуникативных компетенций отдельно от совместной деятельности, это процессы взаимообусловленные и необходимые для полноценного психического развития, особенно когда речь идет об обучающихся с ОВЗ.

Эмпирические исследования учебной деятельности школьников (В.В. Давыдов, В.В. Рубцов и др.) указывают на то, что раз-

вите необходимых учебных качеств, таких как осознание способов и средств действий, рефлексии и децентрации, планирование действий, их контроль, оценка и целеполагание формируются благодаря кооперации детей со сверстниками [6; 9].

В.В. Рубцов разработал концепцию, согласно которой совместная деятельность рассматривается в контексте координации действий и операций участников. Он выделил следующие составляющие совместного действия: распределение начальных действий и операций; обмен способами действия; взаимопонимание, которое происходит благодаря возникновению коммуникативной компетентности и на основе рефлексии. Планирование хода деятельности, условий ее протекания и выбор соответствующих способов действий осуществляются в результате коммуникации [7; 8].

Таким образом, доказательная база значимости социально-коммуникативных компетенций для развития различных сторон личности ребенка заключается в обосновании ценности совместных или коллективно-распределенных форм взаимодействия обучающихся в проблемном поле образовательной ситуации.

Не имея возможности в рамках журнальной статьи более подробно и глубоко представить перспективные и значимые исследования отечественной и зарубежной психологии и педагогики, укажем на востребованность современной школой методически-ориентированных разработок, посвященных развитию социально-коммуникативных компетенций уязвимых категорий обучающихся. Поиск путей решения данной проблемы с очевидностью поставил исследовательский вопрос: каковы должны быть психолого-педагогические условия, чтобы обеспечить развивающий потенциал коррекционных занятий по развитию социально-коммуникативных компетенций младших школьников с ЗПР? Его решение стало возможным в результате анализа данных, полученных в ходе эмпирического исследования, в котором приняли участие обучающиеся с различным темпом психического развития [2]. Далее представлены результаты, относящиеся к группе младших школьников с задержанным темпом психического развития.

Методика и результаты исследования

Наше исследование было посвящено изучению различных аспектов социально-коммуникативного взаимодействия детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях совместной деятельности в общеобразовательной школе.

Гипотезой исследования послужило предположение о связи социально-коммуникативной компетентности младших школьников с ЗПР с уровнем проявления у них умений сотрудничать в паре со сверстником — уметь планировать, согласовывать усилия и осуществлять совместные действия для достижения общей цели, что обусловлено дефицитом и обедненностью социального опыта детей, фрагментарностью их представлений о себе и сверстнике.

В эксперименте приняли участие 30 детей в возрасте 7—8 лет, ученики первого класса общеобразовательной школы с диагнозом «задержка психического развития», поставленным на основании заключения ЦПМПК (Центральной психолого-медико-педагогической комиссии города Москвы), и установленного вида ЗПР (психогенной, соматогенной, конституциональной этиологии). Дополнительно в исследование была включена группа детей с нормативным развитием, обучающиеся первого класса, для сравнительного анализа уровня развития социально-коммуникативных компетенций. Диады обучающихся сформированы по одной нозологии.

Использовались следующие методики: «Рукавички» (Г.А. Цукерман), в которой детям предлагалось в паре разукрасить одинаковым узором пару варежек; «Узор под диктовку» (Г.А. Цукерман), где один испытуемый диктовал «узор», второй — выполнял его; «Закончи рисунок», где первоклассники должны были, действуя поочередно, выполнить совместный рисунок.

Полученные результаты оценивались с позиций:

1. продуктивности выполнения совместно-го задания;
2. способности к социально-коммуникативному взаимодействию: договариваться друг с другом, контролировать действия друг

друга, оказывать помощь друг другу; эмоционального отношения к самому процессу; умения разрешать возникающие конфликты.

Отметим сразу, что анализ полученных результатов показал низкий уровень выполнения всех предложенных заданий в группе обучающихся с ЗПР.

На гистограмме (см. рис.) видно, что все 15 пар испытуемых не смогли выполнить задание «нарисовать одинаковые рукавички». Вместе с тем школьники с удовольствием принимали предложение выполнить задание в паре, выбирали самостоятельно партнера — у 12 пар отмечено положительное эмоциональное отношение к заданию; в 11 парах дети пытались контролировать действия партнера и оказывать взаимопомощь. Однако неспособность договориться о выполнении единого узора, следовать общему замыслу и высокое количество неразрешенных конфликтов разрушали процесс выполнения задания фактически в самом начале. В итоге решить поставленную задачу совместно не удалось — отмечались лишь единичные кооперативные действия или самостоятельное выполнение задания.

В процессе проведения методики «Узор под диктовку» в диаде 7 пар первоклассников смогли договориться и справились с заданием. Остальные пары не выполнили инструкцию, и задание осуществить не удалось.

Лишь 4 пары испытуемых контролировали действия друг друга, но ни в одной диаде не была отмечена взаимопомощь. Несмотря на то, что у 8 пар детей было зафиксировано положительное эмоциональное отношение к поставленной задаче, у 12 пар встречались конфликтные ситуации.

Совместного рисунка по образцу в группе детей младшего школьного возраста с ЗПР не получилось ни в одной паре. Дети изначально не смогли договориться и распределить изображаемые объекты. Семь пар испытуемых совершали попытку контролировать действия партнера, но взаимопомощь не оказывалась. У 6 пар детей было эмоционально положительное отношение к заданию, другие же пары не хотели продолжать замысел рисунка партнера или, наоборот, не желали отдавать свой рисунок, чтобы его закончил напарник. В 13 парах были зафиксированы конфликты, в результате на одном листе бумаги получались два рисунка, по своему содержанию часто не совпадающие с первоначальным замыслом образца.

Статистически значимые различия между группами обучающихся с ЗПР и нормальным темпом психофизического развития обнаружены по методике «Рукавички» (табл. 1). Существенные различия выделены по всем параметрам развития социально-коммуникативной компетентности: «продуктивность» ($\chi^2=3,653$, $p=0,056$), «умение договариваться»

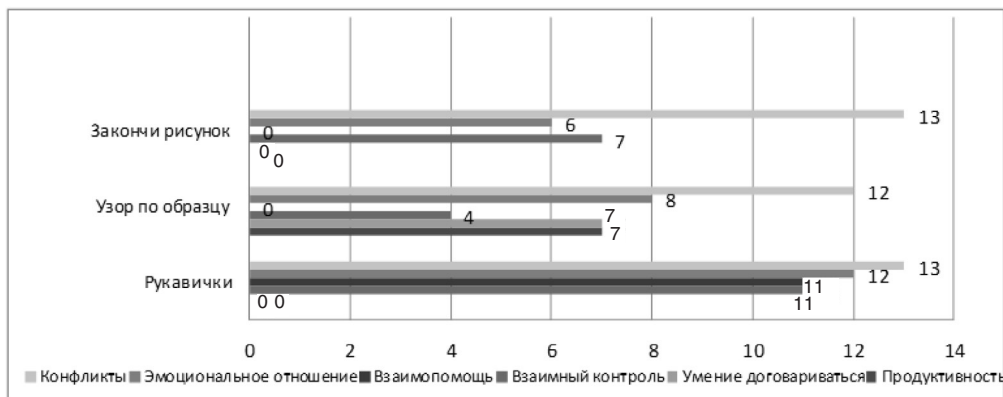


Рис. Параметры выполнения всех заданий в группе обучающихся с задержанным психическим развитием

ся» ($X^2=3,653$, $p=0,056$), «взаимопомощь» ($X^2=9,707$, $p=0,002$), «взаимоконтроль» ($X^2=8,101$, $p=0,004$), «эмоциональное отношение» ($X^2=9,707$, $p=0,002$), «разрешение конфликтов» ($X^2=8,327$, $p=0,003$).

По результатам методики «Закончи рисунок» статистически значимые различия выделены в «продуктивности выполнения задания» ($X^2=3,030$, $p=0,082$) и параметре «взаимопомощь партнеру» ($X^2=3,653$, $p=0,056$). Испытуемые с трудом смогли договориться о сюжете рисунка, неспособность соответствовать чужому замыслу приводила к тому, что на одном рисунке было представлено два сюжета или изображение выполнялось одним ребенком. Объяснить данные результаты можно с позиции понимания рисования как социально значимой, продуктивной и эмоционально окрашенной деятельности: у обучающихся с минимальной мозговой дисфункцией, или задержанным темпом психического развития, оказываются *снижены сами предпосылки социально-коммуникативной компетентности* — способность договариваться, распределять действия, придерживаться замысла, разрешать конфликты. Это прогностически свидетельствует не только о слабой возможности достижения личностных образовательных результатов этой группой обучающихся, но и о невозможности корректного выполнения учебных задач.

Статистически значимые различия в методике «Узор под диктовку» были выявлены в параметре «взаимопомощь партнеру» ($X^2=3,030$, $p=0,082$). Дети с ЗПР оказались неспособны координировать свои действия

с действиями партнера, внятно преподнести инструкцию «узора», слушать и правильно ее выполнять. Это приводило к одиночным действиям, не соответствующим правилам выполнения задания.

Исследование показало, какие именно стороны взаимодействия страдают при задержанном темпе психического развития. Без специально организуемой психолого-педагогической работы, имеющей коррекционную направленность, без сопровождающего специалиста со специальным психологическим или дефектологическим образованием обучающиеся с ЗПР попадают в группу риска в отношении благополучного вхождения в мир разнообразных социальных отношений. Таким образом, существует острая необходимость проектирования образовательной среды для детей с задержанным психическим развитием в условиях общеобразовательной школы в соответствии с особенностями развития их социально-коммуникативных компетенций и ориентацией на задачи, поставленные в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ОВЗ.

Развивающая образовательная среда для обучающихся с ЗПР

Принципы проектирования образовательной среды.

Анализ литературы и данные нашего экспериментального исследования позволяют сформулировать для обучающихся с ЗПР принципы проектирования образовательной

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа показателей выполнения заданий обучающихся с задержанным и нормальным темпами психического развития

	Продуктивность	Умение договариваться	Взаимоконтроль	Взаимопомощь партнеру	Эмоциональное отношение	Разрешение конфликтов
Рукавички	$X^2=3,653$, $p=0,056$	$X^2=3,653$, $p=0,056$	$X^2=8,101$, $p=0,004$	$X^2=9,707$, $p=0,002$	$X^2=9,707$, $p=0,002$	$X^2=8,327$, $p=0,003$
Закончи рисунок	$X^2=3,030$, $p=0,082$			$X^2=3,653$, $p=0,056$		
Узор под диктовку				$X^2=3,030$, $p=0,082$		

среды, способствующей развитию социально-коммуникативных компетенций, а именно:

— принцип развития — предполагает переход образовательных организаций от режима научения и обучения к режиму создания условий для развития;

— принцип активности — определяет ведущую роль самого обучающегося в процессе своего развития и позиционирует его как субъекта собственного развития;

— принцип конгруэнтности — может проявляться двояко: во-первых, как соответствие заданий по организации совместной деятельности возрастным особенностям обучающихся; во-вторых, как соблюдение естественности поведения специалиста (педагога или психолога) на занятиях с детьми, отсутствие «наигранного» поведения;

— принцип инклюзии — включение всех детей (вне зависимости от особенностей их психофизического развития) в совместную деятельность.

Роль взрослого в проектировании развивающей социально-образовательной среды для детей с задержанным развитием является основополагающей и может базироваться на идеях культурно-исторической теории Л.С. Выготского, который описал механизмы «вращивания» ребенка в культуру и социум через знаковое опосредствование [1]. Необходимо отметить, что в рамках культурно-исторического подхода обучение должно строиться на передаче общественно-социального опыта как знания, и педагог в данном случае является носителем данного культурного опыта. Именно от содержания и средств преподнесения информации обучающимся зависит то, как в дальнейшем полученные знания повлияют на развитие самосознания личности, то есть на формирование рефлексии.

По мнению Л.С. Выготского, «в основу воспитания должна быть положена личная деятельность ученика, а все искусство воспитателя должно сводиться только к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность... Учитель является, с психологической точки зрения, организатором воспитывающей среды, регулятором и контролером ее взаимодействия с воспитанником... Социальная

среда есть истинный рычаг воспитательно-го процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом» [1, с. 82—83].

Важно, чтобы совместная деятельность протекала в форме, содействующей преодолению трудностей тех обучающихся, у которых темп развития задержан. Именно для этого педагог проектирует образовательную среду и ставит перед школьниками особые задачи, в которых:

— решение зависит от способности детей договориться и принять общее решение;

— развиваются умение добывать знания разными способами и способность к переносу усвоенного способа действия на иные задачи;

— имеется возможность реализации проектной и исследовательской деятельности.

Известно, что социокогнитивный конфликт, то есть противоречивые мнения, препятствующие решению познавательной задачи, при грамотном педагогическом сопровождении может стать своего рода пусковым механизмом развития конструктивной кооперации, коммуникации и рефлексии обучающихся [4]. Поэтому педагог подбирает задания, провоцирующие противоречия между имеющимися знаниями и фактами, различными уровнями знаний участников; проектирует ситуацию, в которой использование понятия, успешно сформированного и применяемого ранее, невозможно применить в конкретном задании.

Функция взрослого — педагога, психолога, родителя — для обеспечения развивающего потенциала социально-образовательной среды в работе с обучающимися с ЗПР должна сводиться к следующему:

1. преподнесение, привитие исторически культурных способов взаимодействия, амплификация социального опыта;

2. обучение разрешению конфликтов в процессе совместной деятельности;

3. развитие субъектности — способности осознать свою значимость и роль в совместном задании, способности к рефлексии личных достижений и неудач, поиск конструктивных решений сложных ситуаций;

4. помощь в планировании этапов выполнения группового задания (т.е. ориентировочный этап деятельности);

5. обучение испытуемых распределению своих действий и действий партнера;

6. обучение ориентированию на промежуточный результат;

7. обучение оцениванию своих ошибок и ошибок партнера, испытание различных способов их исправления;

8. организация и проведение конкретных коррекционно-развивающих занятий.

Выводы и заключение

Теоретико-эмпирическое исследование показало, что при задержанном психическом развитии низкий уровень развития социально-коммуникативных компетенций обусловлен не только биологическим, но и социальным генезом — неспособностью ребенка самостоятельно, вне специально организуемой образовательной среды овладеть психологическими средствами усвоения социального опыта. Сниженный уровень базовых для развития личности ребенка компетенций у детей 7—8 лет с ЗПР проявился в качестве умений сотрудничать в паре со сверстником — планировать, согласовывать усилия и осуществлять совместные действия для достижения общей цели. Умение сотрудничать и взаимодействовать в паре предполагает наличие у каждого из участников умений убеждать, аргументировать свою точку зрения, слушать и слышать партнера, контролировать его действия и адекватно реагировать на них, оказывать помощь партнеру в случае необходимости и разрешать конфликты, возникающие в процессе выполнения совместного задания, что совокупно характеризует развитие социально-коммуникативных компетенций.

При совместном выполнении задания происходит взаимообогащение коммуникативного опыта обучающихся за счет действия

психологических механизмов заражения и подражания, обуславливающих возникновение процессов рефлексии, самовосприятия и саморазвития. В связи с этим специально организованное обучение детей младшего школьного возраста социально-коммуникативным навыкам организации и осуществления разного рода сотрудничества (учебного, делового, игрового, трудового и др.) в парах или малых группах необходимо рассматривать в качестве важнейшего психологического условия развития у них социально-коммуникативной компетентности, что обеспечит достижение более высокого уровня их личностного развития. Особенности развития социально-коммуникативных компетенций у детей 7—8 лет с ЗПР обуславливают необходимость обязательного включения в учебный процесс совместных организационных форм с учетом индивидуального психического развития и качеств личности каждого ребенка. Образовательная среда, построенная на принципах развития, активности обучающегося, конгруэнтности и инклюзии, становится необходимым условием реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ. Специально организуемые условия как система специфических целенаправленных мер, обеспечивающих динамику, целостность, технологичность и продуктивность процесса развития социально-коммуникативных компетенций у обучающихся с ЗПР, включают: построение развивающей образовательной среды, планирование и реализацию занятий, основанных на организации совместной деятельности детей в парах и малых группах, мониторинг, сопровождение и оценку уровня развития у них коммуникативных знаний, умений и личностных качеств.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1983. 432 с.
2. *Заречная А.А.* Психологические условия развития коммуникативной компетентности у детей 6—8 лет с разным темпом психического развития: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2018. 25 с.

3. *Конокотин А.В.* Обзор психологических исследований по проблеме организации социальных взаимодействий учащихся в инклюзивных классах [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 1. С. 45—52. doi:10.17759/jmfp.2018070105
4. *Обухова Л.Ф.* Социокогнитивный подход к исследованию интеллектуального развития ребенка [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические

- исследования. 2010. № 5. URL: <http://psyedu.ru/journal/2010/5/Obuhova.phtml> (дата обращения: 11.04.2019).
5. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (Зарегистрировано в Минюсте России 03.02.2015 № 35847) [Электронный ресурс] // URL: http://pbprog.ru/documents/documents_element.php?ELEMENT_ID=3247 (дата обращения: 11.04.2019).
6. Психическое развитие младших школьников / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 2002. 210 с.
7. Рубцов В.В. Акмеологические модели развития детей в обучении // Акмеология. 2005. № 1. С. 17—20.
8. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования. М.: МГППУ, 2008. 416 с.
9. Рубцов В.В. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы / В.В. Рубцов, А.А. Марголис, В.А. Гуружапов // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62—68.
10. Belland B.R., Glazewski K.D., Ertmer P.A. Inclusion and Problem-Based Learning: Roles of Students in a Mixed-Ability Group [Электронный ресурс] // RMLE Online. 2009. Vol. 32(9). P. 1—19. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ858823.pdf> (дата обращения: 11.04.2019).
11. Fitch E.F., Hulgín K.M. Achieving inclusion through CLAD: Collaborative Learning Assessment through Dialogue [Электронный ресурс] // International Journal of Inclusive Educational. 2013. Vol. 12 (4). P. 423—439. doi:10.1080/13603110601121453
12. CGT Éduc'action — Cahier syndical [Электронный ресурс]. AESH, 12. 2015 // URL: <https://www.cgtr-education.com/attachment/626407/> (дата обращения: 11.04.2019).
13. Klavina A., Martin E. Block The Effect of Peer Tutoring on Interaction Behaviors in Inclusive Physical Education [Электронный ресурс] // Adapted Physical Activity Quarterly. 2008. Vol. 25 (2). P. 132—158. doi=10.1.1.917.6099&rep=rep1&type=pdf
14. Mavrou K. Examining peer acceptance in verbal and non-verbal interaction during computer-supported collaborative learning: implications for inclusion [Электронный ресурс] // International Journal of Inclusive Educational. 2012. Vol. 16 (2). P. 119—138. doi:10.1080/13603111003671657

Features of Development of Socio-Communicative Competence in Primary Schoolchildren with Developmental Delays

Egorova M.A.*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,
egorovama@mgppu.ru

Zarechnaya A.A.**,

Luria Research Center for Child Neuropsychology, Moscow, Russia,
anego@bk.ru

The paper presents outcomes of a study on the features of social and communicative competence in joint activities in children aged 7—8 years with developmental delays. In our study, the children displayed reduced ability to negotiate, to distribute actions, to adhere to the plan, to resolve conflicts. We outline the principles of designing the educational environment for children with developmental delays within comprehensive schools in accordance with the specifics of the children's socio-communicative competence and with a focus on the tasks set by the Federal State Education Standard of Primary Education for Students with Disabilities. Specially organised conditions as a system of specific measures ensuring the dynamics, integrity, technological effectiveness and productivity of socio-communicative competence development in children with developmental delays include the following: promoting development through a specially designed learning environment; arranging activities based on collaboration in pairs and small groups; monitoring, supporting and assessing communicative knowledge, skills and personal traits in children.

Keywords: social competence, socio-communicative competence, joint activity, educational environment design, students with developmental delays, primary school students with disabilities.

References

1. Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 4.* Moscow: Pedagogika, 1983. 432 p.
2. Zarechnaya A.A. *Psikhologicheskie usloviya razvitiya kommunikativnoi kompetentnosti u detei 6—8 let s raznym tempom psikhicheskogo razvitiya* [Psychological conditions for the development of communicative competence in children 6—8 years with different rates of mental development. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2018. 25 p.
3. Konokotin A.V. *Obzor psikhologicheskikh issledovaniy po probleme organizatsii sotsial'nykh*

- vzaimodeistvii uchaschchikhsya v inkluzivnykh klassakh* [Elektronnyi resurs] [Review of psychological research on social interactions of students in inclusive classrooms]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Modern foreign psychology], 2018. Vol. 7, no. 1, pp. 45—52. doi:10.17759/jmfp.2018070105 (Accessed 11.04.2019).
4. Obukhova L.F. *Sotsiokognitivnyi podkhod k issledovaniyu intellektual'nogo razvitiya rebenka* [Elektronnyi resurs] [Sociocognitive approach to the study of intellectual development of the child]. *Psikhologopedagogicheskie issledovaniya* [Psychological and

For citation:

Egorova M.A., Zarechnaya A.A. Features of Development of Socio-Communicative Competence in Primary Schoolchildren with Developmental Delays. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 3, pp. 74—84. doi: 10.17759/pse.2019240307 (In Russ., abstr. in Engl.).

* Egorova Marina Alekseyevna, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: egorovama@mgppu.ru

** Zarechnaya Anna Alekseyevna, PhD in Psychology, Neuropsychologist, Leading Specialist, Luria Research Center for Child Neuropsychology, Moscow, Russia. E-mail: anego@bk.ru

- pedagogical research*], 2010, no. 5. <http://psyedu.ru/journal/2010/5/Obuhova.phtml> (Accessed 11.04.2019).
5. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 19.12.2014 N 1598 Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of education of the Russian Federation of 19.12.2014 N 1598 "About the approval of the Federal state educational standard of primary General education of the students with limited opportunities of health] (Zaregistrirvano v Minyuste Rossii 03.02.2015 N 35847). URL: http://pbprog.ru/documents/documents_element.php?ELEMENT_ID=3247 (Accessed 11.04.2019).
6. Davydov V.V. Psikhicheskoe razvitie mladshikh shkol'nikov [The mental development of Junior schoolchildren]. Moscow: Pedagogika, 2002. 210 p.
7. Rubtsov V.V. Akmeologicheskie modeli razvitiya detei v obuchenii [Acmeologic model of development of the learning]. *Akmeologiya [Acmeology]*, 2005, no. 1, pp. 17—20.
8. Rubtsov V.V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya [Socio-genetic psychology of developmental education]. Moscow: MGPPU, 2008. 416 p.
9. Rubtsov V.V., Margolis V.A., Guruzhapov. O deyatel'nostnom soderzhanii psikhologopedagogicheskoi podgotovki sovremennogo uchitelya dlya novoi shkoly [On the activity content of psychological and pedagogical training of a modern teacher for a new school]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural and historical psychology]*, 2010, no. 4, pp. 62—68.
10. Belland B.R., Glazewski K.D., Ertmer P.A. Inclusion and Problem-Based Learning: Roles of Students in a Mixed-Ability Group [Elektronnyi resurs]. RMLE Online, 2009. Vol. 32, no. 9, pp. 1—19. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ858823.pdf> (Accessed 11.04.2019).
11. Fitch E.F., Hulgin K.M. Achieving inclusion through CLAD: Collaborative Learning Assessment through Dialogue. *International Journal of Inclusive Educational*, 2013. Vol. 12, no. 4, pp. 423—439. doi:10.1080/13603110601121453
12. CGT Éduc'action — Cahier syndical [Elektronnyi resurs]. AESH, 12, 2015. URL: <https://www.cgtr-education.com/attachment/626407/> (Accessed 11.04.2019).
13. Klavina A., Martin E. Block The Effect of Peer Tutoring on Interaction Behaviors in Inclusive Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2008. Vol. 25, no. 2, pp. 132—158. doi=10.1.1.917.6099&rep=rep1&type=pdf
14. Mavrou K. Examining peer acceptance in verbal and non-verbal interaction during computer-supported collaborative learning: implications for inclusion. *International Journal of Inclusive Educational*, 2012. Vol. 16. no. 2, pp. 119—138. doi:10.1080/13603111003671657