

## **Проблемы социальной и коммуникативной компетентности дошкольников и младших школьников с трудностями в общении**

***О.П. Гаврилушкина***

*кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией «Психология аномального развития», профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии Московского городского психолого-педагогического университета, Москва*

***А.А. Малова***

*аспирант кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета «Психология образования» Московского городского психолого-педагогического университета, Москва*

***М.В. Панкратова***

*научный сотрудник лаборатории «Психология аномального развития» Московского городского психолого-педагогического университета, Москва*

В статье представлен обзор зарубежной и отечественной литературы, освещающий генезис и специфику взаимодействия детей с трудностями в общении на ранних этапах онтогенеза. Рассмотрены аспекты проблемы: специфика социального взаимодействия детей с расстройствами аутистического спектра и задержкой психического развития; особенности общения детей в зависимости от этнической и гендерной принадлежности; факторы, определяющие качество взаимодействия и общения в разных возрастах; значение ранней помощи для нормализации дальнейшего развития ребенка; позитивная динамика взаимодействия в условиях инклюзии и др. В исследованиях выделены наиболее значимые причины низкого уровня социальных взаимодействий: снижение потребности в общении, изоляция (депривация), недостаточность социально-коммуникативных навыков, трудности в использовании знаково-символических средств, неблагоприятная ситуация развития и др. Показано, что при особом структурировании образовательной среды возможно достичь положительной динамики в развитии социальной и коммуникативной компетентности у всех детей с трудностями в общении.

***Ключевые слова:*** дети раннего, дошкольного и младшего школьного возраста; взаимодействие; расстройства аутистического спектра; задержка психического развития; служба ранней помощи; инклюзия; межэтническое общение.

В последние годы (в связи с изменениями социальной ситуации развития современного ребенка) существенно вырос интерес исследователей к проблеме социального и коммуникативного развития подрастающего поколения. Взаи-

модействие и общение со взрослыми и сверстниками является важнейшим фактором, во многом определяющим развитие ребенка как человека общественно-го. Зарубежные авторы также подчеркивают важность взаимодействия ребенка с *другими* для полноценного и гармоничного развития его личности. По их мнению, «взаимодействие является исходным моментом формирования социальных связей и определяется как способ осуществления социальных отношений в системе, предполагающей наличие не менее двух субъектов, самого процесса взаимодействия, а также условия и факторы его реализации» [7].

Особое внимание как в российских, так и в зарубежных исследованиях уделяется рассмотрению взаимосвязи взаимодействия, общения и обучения («social interaction and learning»). При этом подчеркивается изменение характера самого взаимодействия ребенка при изменении социальной ситуации развития. По мере взросления происходит овладение ребенком новыми средствами и способами коммуникации с *другими*. Развивающий эффект любого обучения зависит во многом от того, как организована совместная деятельность взрослого и ребенка, или ребенка и сверстника, насколько хорошо он может выстраивать партнерские отношения с другими [12].

Проблеме становления различных форм общения у детей с нормативным и отклоняющимся развитием посвящено значительное количество отечественных исследований в области клинической и специальной психологии и педагогики. Особое значение в этих исследованиях уделяется рассмотрению роли совместной деятельности в социальном и коммуникативном развитии детей с различ-

ными отклонениями в развитии [3]; [5]; [19]; [15]; [20].

В книге Тони Чермен и Венди Стоун [Tony Charman, Wendy Stone] «Социальное и коммуникативное развитие детей с расстройствами аутистического спектра (РАС): раннее выявление, диагностика и коррекция» подчеркивается, что основные достижения в изучении развития детей данной категории за последние два десятилетия касаются именно понимания их социальных и коммуникативных различий, особенностей и механизмов их нарушений [14]. Именно поэтому в диагностических критериях расстройств аутистического спектра (по DSM-4) наибольшее значение отводится именно проблеме индивидуальных различий в развитии детей с РАС.

Были выделены общие для развития коммуникативного поведения всех детей с РАС особенности. Показано, что основным паттерном взаимодействия с другими людьми является «манипуляция», когда обращения детей к *другому* мотивируются исключительно потребностью удовлетворения собственных нужд при полном игнорировании желаний партнера. В качестве главного средства коммуникации ими (независимо от возраста) применяются, в основном, простейшие жесты и действия (ребенок ведет *другого* за собой за руку или тянет за одежду). Наблюдаются трудности в использовании многих традиционных жестов, например, демонстраций, помахиваний, указаний, кивков и пр. Чаще всего использование таких жестов либо резко ограничено, либо отсутствует вовсе.

Нередко вместо общепризнанных средств коммуникации у детей с РАС наблюдаются вычурные, обычно неадекватные, формы поведения: крики, исте-

рики, нанесение вреда себе или другим, внешне ничем не мотивированные приступы гнева. Отмечаются особенности установления зрительного контакта: в одних случаях наблюдается слабая фиксация зра на лице взрослого, в других наоборот — имеет место пристальный, «немигающий» взгляд. Для большинства детей данной категории характерен генерализованный страх перед незнакомыми взрослыми, отсутствие или слабо выраженное стремление к сотрудничеству.

Трудности взаимодействия отмечаются у них уже на первом году жизни. Исследования Доусона (1990) показали, что дети с РАС испытывают меньше положительных эмоций. У них почти не формируется механизм эмоционального заражения и эмоциональной отзывчивости. В отличие от здоровых малышей они очень редко направляют в сторону матери внимательный взгляд и отвечают улыбкой на её обращение. У детей с РАС наблюдается недостаточность восприятия и производства речи, хотя неправомочно, на наш взгляд, утверждать, что это напрямую связано с уровнем интеллектуального развития ребенка. При этом следует отметить, что (в отличие от сверстников с нарушением речи и слуха) дети с аутизмом не компенсируют отсутствие речи с помощью невербальных способов взаимодействия — жестов, мимики, пантомимики. В качестве основополагающих причин нарушений социальных связей при РАС Доусон выделяет, прежде всего, «невозможность к совместному вниманию» (способности действовать в одном смысловом поле), что лежит, по сути, в основе любого взаимодействия. Е.Р. Баенская и М.М. Либлинг указывают, что для аутичных детей в раннем возрасте характерно «отсутствие

прослеживания взглядом направления взгляда взрослого, игнорирование его указательного жеста или слова (Посмотри на...)» [1].

Неспособность к взаимодействию может быть связана с нарушением развития знаково-символической функции сознания. Знаково-символическая способность имеет всеобщий характер и составляет основу всех культурных человеческих практик (видов деятельности). В дошкольном детстве отставание в использовании знаково-символических средств у дошкольников с ОВЗ ярко проявляется в задержке и недоразвитии характерных для этого возрастного периода культурных практик — игры, рисования и речи [2]; [3]; [6].

По мнению S. Baron-Cohen, знак указывает на существование когда-либо во времени вещи или объекта, то есть «знак» — представление об объекте или репрезентация первого порядка. «Символ» является представлением не об объекте, а о понятии, то есть репрезентацией второго порядка [1]. Автор подчеркивает качественную специфику, своеобразное искажение генеза знаково-символической функции у детей с аутизмом. Он полагает, что у детей с РАС могут формироваться понятия, то есть они способны к пониманию репрезентаций второго порядка (символов), но оказываются неспособны наделять их дополнительным или иным смыслом. Данное нарушение приводит не только к недоразвитию или качественному своеобразию всех символическо-моделирующих видов деятельности, каковыми и являются детские культурные практики, но и к грубому нарушению коммуникативного поведения, социального взаимодействия и овладения социальными формами по-

ведения в целом. Возможно, что дефицит «совместного внимания» в процессе взаимодействия со взрослым в раннем возрасте, когда идет овладение замещением как начальным уровнем знаково-символической деятельности, приводит к существенной задержке возникновения способности к символизации у детей с РАС.

В литературе имеются также данные, полученные в результате сравнительного исследования социально-коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра и задержками психического развития (ЗПР). Wetherby, Prizant и Hutchinson изучали социально-коммуникативные профили 22 детей с РАС и 22 детей с ЗПР [14]. При этом уровень развития экспрессивной стороны речи был одинаковым для обеих исследуемых групп. Результаты свидетельствовали, что дети с РАС существенно уступали сверстникам с ЗПР по таким критериям социальной коммуникации, как восприятие речи, содержание действий в символической игре, использование образно-жестовых средств, координация жестов и вокализаций, направленность взгляда. Различные констелляции социально-коммуникативных навыков у детей с РАС были связаны с качеством экспрессивной речи. Было установлено, что использование активной речи при аутизме находится почти в прямой зависимости от степени инициирования совместного внимания, в то время как недостаточность импрессивной речи чаще всего была в большей степени связана с содержанием и сложностью действий в символической игре.

Авторы подчеркивают, что, к сожалению, в большинстве исследований, направленных на изучение специфики

развития детей с РАС, основной акцент делается на констатации и описании социальных и коммуникативных нарушений, наблюдающихся при данном виде дизонтогенеза. И лишь в единичных случаях имеются сведения о потенциальных возможностях данной категории детей в области приобретения коммуникативно-социальных компетенций, о необходимости специального влияния на процесс их формирования, а также, что очень важно, о содержании этих влияний. Далее авторы отмечают, что часто при изучении достижений в развитии детей с аутизмом к концу дошкольного возраста основное внимание уделяется оценке динамики их познавательного развития, а также числа учеников, поступивших в обычные классы (реализующие инклюзивную практику). По мнению Wetherby, Prizant и Hutchinson [14], необходимо учитывать неоднородность социально-коммуникативных навыков у детей с РАС и их способность к взаимодействию, измерять и оценивать именно эти стороны развития при изучении эффективности включения ребенка с аутизмом в группу нормально развивающихся сверстников, а будущие исследования целесообразно направить не только на изучение нарушений социального и коммуникативного развития детей с РАС в указанных возрастах, но, главное, на раскрытие специфики механизмов данных нарушений и определение путей и разработку методов их комплексного преодоления. Именно такой подход к изучению развития, воспитания и обучения детей с ранним детским аутизмом (РДА) реализуется нашими отечественными исследователями.

Другая линия исследований посвящена проблеме инклюзивного образования, то есть включения детей школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в среду нормально развивающихся сверстников. В статье Карлы Дизалво и Дональда Освальда [Carla A. DiSalvo, Donald P. Oswald] значимая роль отводится разработке стратегий улучшения социального взаимодействия детей с аутизмом. Авторы подчеркивают, что для установления взаимодействия сверстник обычно вовлекает социально компетентных ровесников, чтобы смоделировать и укрепить соответствующее социальное поведение. С этой целью исследователями были разработаны методы, техники и упражнения, направленные на обучение нормально развивающихся сверстников умению поддерживать навыки взаимодействия у детей с аутизмом. Они обучались положительно подкреплять уже имеющиеся навыки общения детей с РАС, учились сами инициировать взаимодействие, развивать у них новые социальные навыки. Подходы, связанные с установлением взаимодействия между сверстниками, могут быть рассмотрены в контексте теории социального научения. Несколько занятий показали, что описанные методы и техники приводят к существенным улучшениям социального взаимодействия детей с аутизмом. Дальнейшее научное исследование данного вопроса состоит в том, чтобы продолжить изучать различные виды взаимодействия, устанавливаемые ровесниками, с преимущественным акцентом внимания на роли ожидания сверстника [15].

В практике инклюзивного образования также могут быть применимы практико-ориентированные результаты ис-

следования социального поведения детей с аутизмом, осуществленные Джеффри Чэн, Марком О'Рэлли [Jeffrey M. Chan and Mark F. O'Reilly]. Они апробировали коррекционно-развивающий комплекс упражнений «Stories TM», целью которого являлось формирование навыков взаимодействия и адаптивного поведения у детей с расстройствами аутистического спектра [5].

Современные позитивные изменения в мировом образовательном пространстве во многом преопределили новое законодательно-правовое и научно-методическое обеспечение ранней социальной интеграции детей. Интенсивно развиваются новые области педагогических знаний (педагогика индивидуальности, раннего вмешательства, раннего включения). Известно, что служба раннего вмешательства минимизирует потенциальные задержки развития у детей и ослабляет влияние условий, приводящих к стойким нарушениям в развитии. Профилактика и коррекция нарушений уменьшает общие затраты на образовательные услуги, помогает удовлетворять потребности детей, снижает вероятность институционализации, подготавливает детей к их дальнейшей независимой жизни в обществе [3].

Статья Мелани Киллен и Джуди Сметана [Melanie Killen, Judith G. Smetana] посвящена анализу социального взаимодействия в группах детского сада и развитию личных представлений детей раннего возраста. В исследованиях авторов оценивалась эффективность взаимодействия детей и педагогов. Выявлено, что неудачи в налаживании контакта с детьми нередко бывают связаны с тем, что педагоги не всегда правильно оценивают и учитывают область знаний и умений

ребенка, его компетентность в каждой из областей, то есть индивидуальные особенности эмоционально-личностного и когнитивного развития ребенка [16].

Зависимость качества дошкольного психолого-педагогического сопровождения ребенка от правильно выстроенного индивидуального образовательного маршрута рассматривают в своих исследованиях Э. Пейснер-Фэйнберг, М. Бурчинэл, Р. Клиффорд, Мэри Калкин, Кэроли Хауэс, Шэрон Лин Каган, Норин Язеджан [Ellen S. Peisner-Feinberg, Margaret R. Burchinal, Richard M. Clifford, Mary L. Culkun, Carollee Howes, Sharon Lynn Kagan, Noreen Yazejian]. Авторы обращают особое внимание на то, что когнитивные и социальные траектории детского развития необходимо продолжать поддерживать и в условиях школьного обучения. Ими было проведено лонгитюдное исследование когнитивного и социоэмоционального развития 733 детей в возрасте от 4 до 8 лет. Результаты показали, что качество службы раннего развития детей имеет огромное значение для нормализации развития детей в более старшем возрасте. Авторы подчеркивают, что в раннем детстве положительный эффект может быть довольно скромным. Службу ранней помощи можно считать долгосрочным проектом, обеспечивающим более высокий уровень познавательного, социального и эмоционального развития ребенка в дальнейшем.

Ими выделены основные критерии эффективности и качества службы ранней психолого-педагогической помощи, основные из которых: время включения ребенка и семьи в практику ранней помощи; создание всех необходимых условий для развития возрастных навыков;

охват программой различных сфер развития ребенка; учет индивидуальных различий детей в скорости и темпе освоения навыков; поддержка окружающей среды, способствующей развитию ребенка. Было выявлено, что учебная деятельность, наблюдаемая у учащихся начальной школы, преимущественно была связана с когнитивными, языковыми и академическими навыками детей, в то время как процесс взаимоотношения «учитель-ребенок» был связан как с когнитивными, так и социальными навыками. Эти данные внесли свой вклад в доказательство долгосрочности эффективного развивающего воздействия в раннем и дошкольном детстве на уровень когнитивного и социально-коммуникативного развития ребенка в начальной школе [18].

В рамках рассматриваемой проблемы заслуживают внимания исследования, посвященные вопросу взаимосвязи социального взаимодействия и игровой деятельности. В отечественной психологии в последние годы усилился интерес к проблеме взаимодействия детей с различными отклонениями в развитии. Результаты исследований свидетельствуют, что партнерские ролевые игры предполагают согласование действий, организацию взаимодействия двух или более участников, что невозможно без общения партнеров, без продуктивного диалога. Выявлены основные трудности, которые испытывают в разной степени дети с ОВЗ в процессе реализации принципа совместности и распределения действий в одном игровом смысловом поле [3]; [5]; [19]; [15].

Полученные отечественными психологами данные согласуются с результатами исследований Николь Юрэн, Ка-

рен Стэгнити [Nicole Uren and Karen Stagnitti]. Их научные работы были посвящены изучению игровой деятельности детей с РАС 5—7 лет и направлены на выявление связи между игрой, социальной компетентностью и включенностью детей в классно-урочную работу. В ходе исследований социальная компетентность оценивалась с использованием шкалы Пэна (шкала игрового взаимодействия сверстников), а их включенность в классно-урочную деятельность — с использованием шкалы Леувена [20]. Авторы ставили перед собой задачу объяснить, может ли социальная компетентность ребенка и уровень его включенности зависеть от его инициативности в игре.

Проведенные эксперименты показали, что дети со сформированными игровыми навыками социально компетентны и в состоянии участвовать в классно-урочной деятельности. И напротив, дети с низким коэффициентом инициативности в игре обнаруживали трудности в процессе взаимодействия со сверстниками и степени участия в школьной деятельности. Эти данные напрямую коррелируют с данными отечественных исследований, которые свидетельствуют о значительном влиянии развития игровой деятельности на формирование внутренней позиции школьника. Таким образом, установлена взаимосвязь и взаимозависимость уровня социальной компетентности, включенности в учебный процесс и инициативности (активности) ребенка в партнерской игре, что подчеркивает необходимость организации работы по развитию социальной компетентности детей средствами символической (сюжетно-ролевой) игры в дошкольном возрасте.

Особое положение занимают исследования, в центре внимания которых находится взаимодействие детей из различных этнических групп, а также общение между представителями разных гендерных групп. В исследованиях Патрика Дж. Леман, Анны П. Маседо, Аннет Блушке, Луизы Хадсон, Шарлотты Роулинг, Ханны Райт [Patrick J. Leman, Ana P. Macedo, Annet Bluschke, Louise Hudson, Charlotte Rawling and Hannah Wright] затронуты проблемы, связанные с важными аспектами детских повседневных социальных взаимоотношений в зависимости от гендерной и этнической принадлежности. Психологическое содержание проблемы в настоящее время ещё недостаточно изучено. Нет четких представлений, как эти социальные категории оказывают влияние на сотрудничество и взаимодействие детей. В исследовании 322 кавказских и южноазиатских мальчиков и девочек (средний возраст 7,5 лет) дети сотрудничали в парах по решению простых и сложных вариантов учебных задач. Как и ожидалось, девочки в разговоре были менее настойчивы, чем мальчики. Особенно это проявлялось в азиатских парах (то есть в разговоре азиатских мальчиков и девочек). Что касается речевой активности в ходе взаимодействия, то, в соответствии с ожиданиями, уровни речевой активности были самыми низкими в межэтническом взаимодействии [17].

Обзор литературных источников показал, что проблема социального взаимодействия детей в современном детском социуме является в настоящее время одной из актуальных проблем детской, возрастной, социальной и специальной психологии и педагогики. Социальная значимость проблемы взаимодействия детей,

недостаточная ее теоретическая и методическая разработанность, необходимость совершенствования системы общего, специального и инклюзивного дошкольного воспитания и обучения детей требуют серьезного осмысления и проведения целенаправленных исследований в данном на-

правлении. Именно об этом говорил Д.И. Фельдштейн в докладе «Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития» на выездном заседании президиума РАО в 2010 г.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Баенская Е.П.* Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием (ранний возраст). М.: Теревинф, 2007. 112 с.
2. *Борисова Н.А.* Коррекционно-педагогическая работа по развитию способности к замещению у детей с интеллектуальной недостаточностью: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2004. 220 с.
3. *Гаврилушкина О.П.* Использование знаково-символических средств дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью. Психокоррекционный аспект // Культурно-историческая психология. 2006. № 1. С. 40—47.
4. *Гаврилушкина О.П.* Социальное взаимодействие современных дошкольников и проблема инклюзивного и интегрированного обучения // Равные возможности — новые перспективы. М., 2010.
5. *Гаврилушкина О.П., Егорова А.А.* Игровая деятельность дошкольников при интеллектуальных расстройствах // Психологическая наука и образование. 2007. С. 152—158.
6. *Гаврилушкина О.П., Панкратова М.В.* Специфика игры дошкольников при раннем детском аутизме // Другое детство. М.: МГППУ, 2009. С. 51—54.
7. *Детский аутизм: исследования и практика.* М.: РОО «Образование и здоровье», 2008. 402 с.
8. *Заречная А.А.* Особенности совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста с нормальным и задержанным психофизическим развитием // Психологическая наука и образование. 2009. №5. С. 25—34.
9. *Корепанова И.А.* Общение и деятельность — два основания для проектирования интегративных (инклюзивных) пространств // Психологическая наука и образование. 2011. № 3. С. 12—18.
10. *Манелис Н.Г.* Ранний аутизм. Психологические и нейропсихологические механизмы // Школа здоровья. 1999. № 2. С. 6—22.
11. *Рубцов В.В.* Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
12. *Рубцов В.В.* Социальное взаимодействие и обучение: культурно-исторический контекст // Культурно-историческая психология. 2005. № 1. С. 14—35.
13. *Chan J.M., O'Reilly M.F.* A Social stories(tm) intervention package for students with autism in inclusive classroom settings // Journal of Applied Behavior Analysis. 2008. Vol. 41. № 3. P. 405—409.



14. Social and Communication Development in Autism Spectrum Disorders: Early Identification, Diagnosis, and Intervention / Edited by Tony Charman, Wendy Stone. New York: Guilford Press, 2006. 348 p.
15. *DiSalvo C.A., Oswald D.P.* Peer-Mediated Interventions to Increase the Social Interaction of Children with Autism: Consideration of Peer Expectancies // Focus on Autism & Other Developmental Disabilities. 2002. Vol. 34. № 2. P. 198—207.
16. *Killen M., Smetana J.G.* Social Interactions in Preschool Classrooms and the Development of Young Children's Conceptions of the Personal // Journal of the Hammill Institute on Disabilities. 2008. Vol. 25. № 3.
17. *Leman P.J.* The influence of gender and ethnicity on children's peer collaborations / Patrick J. Leman, Ana P. Macedo, Annet Bluschke, Louise Hudson, Charlotte Rawling Hannah Wright // British Journal of Developmental Psychology. 2011. Vol. 29. № 1.] P. 131—137.
18. *Peisner-Feinberg E.S.* The Relation of Preschool Child-Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade / Ellen S. Peisner-Feinberg, Margaret R. Burchinal, Richard M. Clifford, Mary L. Culkin, Carollee Howes, Sharon Lynn Kagan, Noreen Yazejian // Child Development. 2001. Vol. 72. № 5. September. P. 1534—1553.
19. *Thijs J., Koomen H., Roorda D., ten Hagen J.* Explaining teacher-student interactions in early childhood: An interpersonal theoretical approach // Journal of Applied Developmental Psychology. 2011. Vol. 32. № 1. P. 34—43.
20. *Uren N., Stagnitti K.* Pretend play, social competence and involvement in children aged 5—7 years: The concurrent validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment // Australian Occupational Therapy Journal. 2009. Vol. 56. № 1. P. 33—40.

## Problems of social and communicative competence in preschoolers and junior schoolchildren with difficulties in social interaction

**O.P. Gavrilushkina**

*Ph.D in pedagogy, head of the laboratory of psychology of abnormal development, professor of the chair of preschool psychology and pedagogics, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow*

**A.A. Malova**

*postgraduate student of the of chair of preschool psychology and pedagogics at the department of educational psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow*

**M.V. Pankratova**

*research fellow in the laboratory of psychology of abnormal development, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow*

The article presents the review of foreign and national investigations concerning genesis and specificity of interactions in children with difficulties in social contacts at early stages of ontogenesis. The following aspects of the problem were regarded: specificity of social interaction in children with autism spectrum disorder and mental retardation; peculiarities of child social interaction as depending on ethnic and gender attributes; factors determining the quality of interaction and social interaction in various age groups; the role of early support in normalizing the further child development; positive dynamics of interaction in conditions of inclusive education and so on. The reviewed studies stress the most significant reasons for low level of social interaction: decrease in need for social interaction, isolation (deprivation), lack of socio-communicative skills, difficulties in utilizing symbolic means, unfavorable situation of development, etc. It is shown that in case of specially structured educational environment it is possible to achieve positive dynamics in development of social and communicative competences in children with difficulties in social interaction.

**Key words:** children of early, preschool and junior school age; interaction; autism spectrum disorder; mental retardation; service of early support; inclusion; interethnic communication.

### REFERENCES

1. *Baenskaja E.P.* Pomosh v vospitanii detej s osobym jemocional'nym razvitiem (rannij vozrast). M.: Terevinf, 2007. 112 s.
2. *Borisova N.A.* Korrekcionno-pedagogicheskaja rabota po razvitiyu spo-sobnosti k zamesheniju u detej s intellektual'noj nedostatochnost'ju: Diss. ... kand. ped. nauk. M., 2004. 220 s.

3. *Gavrilushkina O.P.* Ispol'zovanie znakovogo-simvolicheskikh sredstv do-shkol'nikami s intellektual'noj nedostatochnost'ju. Psihokorrekcionnyj aspekt // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2006. №1. S. 40—47.
4. *Gavrilushkina O.P.* Social'noe vzaimodejstvie sovremennyh doshkol'nikov i problema inkljuzivnogo i integrirovannogo obuchenija // Ravnye vozmozhnosti — novye perspektivy. M., 2010.
5. *Gavrilushkina O.P., Egorova A.A.* Igrovaja dejatel'nost' doshkol'nikov pri intellektual'nyh rasstrojstvah // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2007. S. 152—158.
6. *Gavrilushkina O.P., Pankratova M.V.* Specifika igry doshkol'nikov pri rannem detskom autizme // Drugoe detstvo. M.: MGPPU, 2009. S. 51—54.
7. Detskij autizm: issledovaniya i praktika. M.: ROO "Obrazovanie i zdorov'e", 2008. 402 s.
8. *Zarechnaja A.A.* Osobennosti sovmestnoj dejatel'nosti detej starshego doshkol'nogo vozrasta s normal'nyim i zaderzhannym psihofizicheskim razvitiem // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2009. № 5. S. 25—34.
9. *Korepanova I.A.* Obshenie i dejatel'nost' — dva osnovaniya dlja proekti-rovaniya integrativnyh (inkluzivnyh) prostranstv // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2011. №3. S. 12—18.
10. *Manelis N.G.* Rannij autizm. Psihologicheskie i nejropsihologicheskie mehanizmy // Shkola zdorov'ja. 1999. № 2. S. 6—22.
11. *Rubcov V.V.* Organizacija i razvitie sovmestnyh dejstvij u detej v processe obuchenija. M.: Pedagogika, 1987. 160 s.
12. *Rubcov V.V.* Social'noe vzaimodejstvie i obuchenie: kul'turno-istoricheskij kontekst // Kul'turno-istoricheskaja psihologija. 2005. № 1. S. 14—35.
13. *Chan J.M., O'Reilly M.F.* A Social stories(tm) intervention package for students with autism in inclusive classroom settings // Journal of Applied Behavior Analysis. 2008. Vol. 41. № 3. P. 405—409.
14. Social and Communication Development in Autism Spectrum Disorders: Early Identification, Diagnosis, and Intervention / Edited by Tony Charman, Wendy Stone. New York: Guilford Press, 2006. 348 p.
15. *DiSalvo C.A., Oswald D.P.* Peer-Mediated Interventions to Increase the Social Interaction of Children with Autism: Consideration of Peer Expectancies // Focus on Autism & Other Developmental Disabilities. 2002. Vol. 34. № 2. P. 198—207.
16. *Killen M., Smetana J.G.* Social Interactions in Preschool Classrooms and the Development of Young Children's Conceptions of the Personal // Journal of the Hammill Institute on Disabilities. 2008. Vol. 25. № 3.
17. *Leman P.J.* The influence of gender and ethnicity on children's peer collaborations / Patrick J. Leman, Ana P. Macedo, Annet Bluschke, Louise Hudson, Charlotte Rawling Hannah Wright // British Journal of Developmental Psychology. 2011. Vol. 29. № 1. P. 131—137.
18. *Peisner-Feinberg E.S.* The Relation of Preschool Child-Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade / Ellen S. Peisner-Feinberg, Margaret R. Burchinal, Richard M. Clifford, Mary L. Culkin, Carollee Howes,

Sharon Lynn Kagan, Noreen Yazejian // *Child Development*. 2001. Vol. 72. № 5. September. P. 1534—1553.

19. *Thijs J., Koomen H., Roorda D., ten Hagen J.* Explaining teacher-student interactions in early childhood: An interpersonal theoretical approach // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2011. Vol. 32. № 1. P. 34—43.

20. *Uren N., Stagnitti K.* Pretend play, social competence and involvement in children aged 5—7 years: The concurrent validity of the Child-Initiated Pretend Play Assessment // *Australian Occupational Therapy Journal*. 2009. Vol. 56. № 1. P. 33—40.