

КОМАНДНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Феоктистова Юлия Сергеевна

Ассистент, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург; клинический психолог ЦВЛ «Детская психиатрия» им. С.С. Мнухина г. Санкт-Петербург, Россия
yulla13@mail.ru

TEAM INTERACTION IN THE SYSTEM OF FORMATION OF SOCIAL RESPONSIBILITY IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL DISABILITY

Yu Feoktistova

Summary: The article introduces the program and the results of experimental training, the purpose of which was the formation of social responsibility among younger students with mental retardation in the conditions of team interaction of participants in the educational process. The presented data testify to the positive dynamics in the manifestations of social responsibility in the children of the experimental groups. The importance of the participation of teachers and parents in the development of such a complex personal education as social responsibility in children is emphasized.

Keywords: younger schoolchildren, mental retardation, social responsibility, responsible behavior, teamwork, experiential learning.

Аннотация: Статья знакомит с программой и результатами экспериментального обучения, целью которого стало формирование социальной ответственности у младших школьников с умственной отсталостью в условиях командного взаимодействия участников образовательного процесса. Представленные данные свидетельствуют о положительной динамике в проявлениях социальной ответственности у детей экспериментальных групп. Подчеркивается значимость участия педагогов и родителей в развитии у детей такого сложного личностного образования как социальная ответственность.

Ключевые слова: младшие школьники, умственная отсталость, социальная ответственность, ответственное поведение, командное взаимодействие, экспериментальное обучение.

В современных условиях общество заинтересовано в личности, способной самостоятельно строить и реализовывать свою жизненную программу, при этом определяя меру ответственности за свои действия и поступки, предусматривая, понимая и оценивая их последствия для себя и окружающих. При предоставленной человеку свободе выбора общество выдвигает и ряд ограничений в виде законов, нравственных норм и правил, ограждающих человека от саморазрушения, деструктивного поведения. Эти нормы и правила человек начинает постигать с раннего детства. Они, с одной стороны, являются условием освоения и присвоения развивающейся личностью культуры человеческого общества, а с другой стороны, ставят его в ситуацию зависимости, которая связана с личной ответственностью за их соблюдение. Поэтому ответственность всегда социальна по своему происхождению, можно говорить о социальной ответственности свободного выбора человека, как члена того или иного сообщества.

Человек как социальное существо, выступая субъектом социального взаимодействия, всегда несет ответственность за результат этого взаимодействия. В связи с этим возникает необходимость формирования социальной ответственности у подрастающих членов нашего общества, чье развитие проходит в условиях интеллек-

туальной депривации, которая и создает определенные трудности в ходе формирования у них ответственности за свои действия, слова, поступки. Особое внимание важно уделять детям, обучающимся в начальной школе, поскольку младший школьный возраст в силу своей специфики является наиболее благоприятным периодом для формирования социально ответственного поведения школьника [1, 8].

Анализ литературных источников по исследуемой проблеме показал, что на формирование социально ответственного поведения в большей степени влияет социальная структура общества, условия воспитания и обучения, забота и усилия родителей, а также желания и стремления самого маленького человека [5, 10].

Кроме того, сложность структуры феномена социальной ответственности проявляется в том, что она включает в себя одновременно несколько компонентов: когнитивно-оценочный, мотивационный, действенно-операционный и регуляционный [5, 6].

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что все компоненты социальной ответственности как личностного образования умственно отсталых младших школьников отличаются крайней недостаточ-

ностью. И проявляется у этих детей несформированностью представлений об ответственности и социально ответственном поведении, отсутствием стремления к самостоятельности при выполнении значимой деятельности, эмоциональным безразличием при невыполнении задания, не умением дать оценку своему поступку или оценить поступок своего одноклассника, необходимостью поддержки со стороны взрослого [7,9]. Кроме того, анализ практической работы обнаруживает, что психолого-педагогические мероприятия по формированию социально ответственного поведения младших школьников в современных коррекционных школах нельзя считать целенаправленно организованными, часто они ограничиваются лишь беседами с детьми педагога или психолога на уроках о правилах «хорошего/плохого» поведения ребенка. Работа с родителями в этом направлении не ведется вовсе. Функции школьного консилиума ограничены лишь привлечением внимания родителей с целью осведомления их об имеющихся проблемах и трудностях в обучении или в поведении ребенка, а не для просвещения по вопросам значимости формирования социально ответственного поведения.

На основе наблюдения и анализа результатов констатирующего эксперимента нами была разработана программа экспериментального обучения (формирующего эксперимента), направленная на формирование и коррекцию выделенных нами компонентов социальной ответственности. В основе программы формирующего эксперимента лежало командное взаимодействие всех участников психокоррекционной работы. Такая работа предполагает единый комплекс психолого-педагогического воздействия, совместное участие в работе всех педагогов, а также активное привлечение ближайшего социального окружения ребенка к участию в коррекционной программе. Методологическим основанием построения психокоррекционной работы, в первую очередь, выступает культурно-историческая концепция психического развития Л.С. Выготского, его теория о социальной компенсации дефекта. Известно, что любая психическая функция зарождается и развивается сначала через общение между ребенком и близкими ему людьми. То есть регуляция поведения с помощью извне звучащего слова постепенно заменяется саморегуляцией, обеспечиваемой уже изнутри и переходящей в систему отношений человека с самим собой, а также в совместную с другими деятельность и в общение [2].

Специальное психолого-педагогическое внимание уделялось формированию у ребенка собственной активной деятельности при общении с окружающими людьми и предметной средой. Важным считалось даже самое незначительное проявление ответственности и ответственного поведения ребенка, которое должно было замечаться и поощряться окружающими взрослыми.

Ведущую роль в организации и проведении психокоррекционных мероприятий отводится психологу, которая касалась организации командной работы всех специалистов (психолога, педагога, воспитателей) образовательного учреждения при обязательном включении взаимодействия родителей, семьи учащихся. Занятия психолога проводились в группе детей с использованием игр, арт-техник, бесед и диалога, моделирования и разыгрывания специально созданных ситуаций. Затем каждый тематический блок закреплялся через совместные занятия с педагогами и с участием родителей.

Программа формирующего эксперимента была реализована в группах школьников 2 –го и 3-го класса, обучающихся по программе для детей с легкой степенью умственной отсталости, на базе образовательного учреждения города Санкт-Петербурга: ГБОУ школа № 34 Невского района.

В эксперименте участвовало 40 детей с умственной отсталостью 8-10 лет, такое же количество их сверстников составляло контрольную группу, с которой не проводились мероприятия, разработанные в рамках данной программы (учащиеся образовательного учреждения города Санкт-Петербурга: ГБОУ школа № 17 Невского р-на. Всего в контрольном эксперименте приняло участие 80 младших школьников с легкой умственной отсталостью.

Испытуемые экспериментальных групп были обследованы по программе констатирующего эксперимента и в соответствии с выявленными у них особенностями социальной ответственности и поведения, группы детей могли считаться репрезентативными.

Работа психолога строилась по трем основным направлениям:

- Психолого-педагогическое сопровождение и просвещение педагогов в вопросах формирования социальной ответственности у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Для реализации данного направления были разработаны рекомендации для педагогов и воспитателей по формированию социальной ответственности, с учетом возрастных и интеллектуальных особенностей детей; посредством просветительских семинаров и методических объединений раскрывалось теоретическое содержание вопроса. Педагоги привлекались к совместным занятиям с детьми, а также проводились обучающие тренинги и семинары с целью формирования и закрепления у педагогов эффективных навыков взаимодействия с ребенком по формированию у него социальной ответственности.
- Работа с родителями заключалась в формировании психологической компетентности родителей

в вопросах формирования социальной ответственности у ребенка. Для разрешения этой задачи для родителей были организованы семинары в рамках проведения «Родительского клуба», индивидуальное консультирование, а также использовались стенды с информацией в классах, в кабинете психолога. Родители были включены в активную деятельность совместно с ребенком в ходе психокоррекционных мероприятий с проработкой приобретенных навыков непосредственно в семье.

- Целью работы с детьми стало формирование представлений об ответственности и развитие навыков самостоятельного и осознанного социально ответственного поведения по отношению к себе, к окружающим и к своим близким через проработку представлений с помощью упражнений и моделирования ситуаций.

Программа формирующего эксперимента осуществлялась в течение девяти месяцев и включала в себя три этапа.

Начальный этап по длительности составлял три недели. Включал в себя диагностическую работу с детьми, педагогами и родителями. Одновременно этот этап решал задачи информационного направления работы с педагогами и родителями, содержание, которого было пропедевтическим по отношению к предстоящей работе с детьми. На мероприятиях начального этапа с педагогами обсуждались темы понимания сущности социальной ответственности и хода ее становления в онтогенезе; особенности проявлений «взрослой» и «детской» ответственности; важности формирования социальной ответственности у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью в рамках образовательного учреждения; влияния взрослых на формирование социальной ответственности у младших умственно отсталых школьников при взаимодействии их с окружающими; разработки способов и средств наиболее эффективного психолого-педагогического воздействия при формировании у детей социальной ответственности.

Основной целью работы с родителями на начальном этапе было формирование навыков сотрудничества с ребенком, позитивной установки, заинтересованности в сотрудничестве с психологом и педагогами как непосредственными участниками психокоррекционного воздействия, осознание их собственной роли в процессе формирования социальной ответственности и ответственного поведения у своего ребенка.

Для реализации поставленных задач были проведены специально организованные семинары, консультации, основные вопросы обсуждались на встречах «Родительского клуба», в основу работы которого легла

модель группового психологического консультирования, предложенная американским детским психотерапевтом Х. Джайноттом [4].

С родителями обсуждались темы, касающиеся особенностей формирования и ограниченных возможностей осознанного отношения у младшего школьника с интеллектуальной недостаточностью к проявлениям социальной ответственности; обсуждались способы и варианты доступного объяснения ребенку значения проявлений социальной ответственности непосредственно в семье. В результате данной работы были определены и сформулированы рекомендации в виде памятки для родителей.

Основной этап длился 7 месяцев и включал проведение психокоррекционных мероприятий с группами детей, с родителями, с педагогами. Данный этап был разделен на четыре тематических блока:

1 блок: «Я и другие», состоял из 10-ти групповых занятий. Главной задачей данного блока было установление контакта и организация взаимодействия всех детей группы; формирование чувства принятия каждого участника; создание атмосферы доверия и сплоченности.

2 блок: «Я и ответственность» также включал 10 занятий. В основе данного этапа лежало формирование представлений об ответственном и безответственном поведении и его влиянии на людей; обучение детей принимать на себя разные виды социальной ответственности, формирование умения отвечать за свой выбор.

3 блок: «Помощь и ответственность» реализовывался на 25-ти занятиях, с привлечением родителей и педагогов. В задачи занятий данного блока входило формирование у детей представлений о вариативности проявлений ответственности, об отличиях взрослой и детской ответственности, ее значении в жизни каждого. Особое место отводилось формированию представлений об ответственности в системах: ребенок – школа – педагог; ребенок – родители. Детей знакомили со способами выполнения поручений, учили планировать деятельность, принимать помощь и/или просить о помощи. Занятия проводились на такие темы, как «Прекрасный сад. Понятия «ответственность» - «безответственность»», «Мы разные, но мы похожи. Ответственность в семье», «Могу» и «делаю», «Виды ответственности», «Я должен, я могу, я хочу», «Поручения. Работа по проектам», «Как бы я поступил. Ответственность в школе», «Кто может помочь? Как попросить помощи?» и т.д. Важное значение в ходе занятий придавалось игре моделированию и разыгрыванию ситуаций социального взаимодействия. Моделирование ситуаций происходило в условиях сюжетно-ролевой игры, совместной продуктивной деятельности (рисования, конструирования), основывалось на личном опыте

детей или материале доступных произведений детской литературы, при этом использовались элементы сказкотерапии и психодрамы.

4 блок: «Я сам» осуществлялся на 10-ти занятиях. Блок был нацелен на закрепление изученного и освоенного.

Заключительный этап длился 3 недели и предполагал оценку эффективности реализованной программы.

Важно отметить, что на протяжении всех этапов формирующего эксперимента педагоги занимали активную и заинтересованную позицию в решении заявленной проблемы, систематически применяли на уроках, во внеурочной деятельности, предложенные и обсуждаемые ранее методы и приемы работы с детьми.

Начальный этап обнаружил активное участие родителей в диагностической части формирующего эксперимента, большинство из них поддержали идею совместного проведения мероприятий по формированию социальной ответственности и социально значимого поведения у детей, интересовались содержанием психологических занятий с детьми, поведением своего ребенка, его успехами при выполнении заданий, спрашивали, что им нужно сделать дома. Нам удалось сформировать у родителей положительную установку на совместное сотрудничество, а также понимание их значительной роли в процессе формирования социально ответственного поведения у своего ребенка. Отдельное внимание мы уделили вопросам формирования социально ответственного поведения непосредственно в семье. Для решения этой задачи было важно, чтобы родители были готовы к собственным изменениям. Возможно, поэтому на основном этапе при проведении совместных с родителями занятий мы столкнулись с сопротивлением некоторых родителей в виде отказов от посещений такого вида взаимодействия, которые ссылались на высокую занятость. Около 30% родителей так и не удалось привлечь к совместному взаимодействию в работе с психологом и педагогами. Можно предположить, что для этих родителей сложившиеся отношения в их семье устраивали, и они были не готовы к их изменениям.

Школьники с самого начала и до конца формирующего эксперимента проявляли активный интерес, с удовольствием участвовали в предлагаемых играх, моделировании ситуаций, диалогах. Особенно их радовали совместные занятия с родителями.

По окончании обучающего эксперимента по формированию социальной ответственности у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью нами была проведена оценка его эффективности. Поскольку экспериментальная программа регламентировала работу всех специалистов коррекционного образовательного

учреждения (психолога, педагогов, воспитателей), определяла обязательное включение в командную работу семьи учащихся, то в содержание контрольного (срезового) эксперимента были включены задания аналогичные тем, что предлагались в глобальном констатирующем эксперименте - детям, педагогам и родителям обучающихся [7,9].

Анализ полученных результатов контрольного эксперимента, их обобщение позволили сформулировать интегративные уровневые характеристики проявлений социальной ответственности у младших школьников:

Четвертый, крайне низкий уровень (допороговый уровень) характеризуется у ребенка неспособностью дать словесную характеристику социально ответственного поведения, привести примеры его проявлений. В ответах – ошибочные суждения («это когда тебе отвечают», «это ответ»), генерализованные ответы («хороший», «добрый», «умный»). В поведении наблюдаются проявления безответственности, дети безразличны к своим успехам и неудачам, равнодушны к другим, часто не выполняют просьбы и поручения, не проявляют интереса к общему делу, не могут дать оценку своему поступку, поведению, не могут сдержать проявление своих импульсивных эмоциональных реакций при неудачах, обвиняют в них внешние обстоятельства или других людей.

Третий, низкий уровень (пороговый уровень) отличается тем, что ответы детей имеют более дифференцированный характер: «это хорошо работать», «это выполнять задание учителя», «это хорошо учиться, на 4 и 5». Ребенок выполняет определенные поручения с дополнительной поддержкой и под контролем со стороны взрослого, избирательно и не систематически проявляет аккуратность; стремление вести себя соответственно предъявляемым правилам ограничено привычными действиями; проявляет поверхностные эмоциональные реакции ситуативного характера – радуется своим успехам, огорчается неудачам. Не всегда может сдержать свои импульсивные эмоциональные реакции. По отношению к окружающим эгоистичен, склонен обвинять внешние обстоятельства в своих неудачах.

Второй, средний уровень (уровень неустойчивой ответственности) проявляется в развернутых ответах детей, состоящих из распространенных предложений, в которых делается акцент на «самостоятельное» выполнение какого-либо действия: «отвечать за свои дела, поступки, вещи, игрушки», «выполнять свои обязанности», «помогать своим близким». Ребенок выполняет определенные поручения периодически, часто с дополнительной поддержкой взрослого; проявления аккуратности, личной гигиены избирательны и не систематичны; отмечается стремление вести себя соответственно предъявляемым правилам; может проявлять заботу о самочувствии значимых других; проявляет ответственность за общее дело; радуется своим успехам, беспокоится за успех выполнения поручения, не всегда

способен контролировать импульсивные реакции на неудачу.

Первый, высокий уровень, уровень устойчивой ответственности, отличается тем, что в суждениях детей обнаруживается понимание феномена ответственности: «на уроке внимательно слушать, не подглядывать, а делать все самому», «самому готовиться к урокам», «отвечать за свою жизнь и свое будущее». Проявления социально ответственного поведения являются систематическими. Выражен волевой компонент, ребенок продолжает деятельность даже при нежелании ею заниматься или при возможности заняться другой, более интересной деятельностью, понимает, что результат деятельности зависит от его собственных усилий, действий и поступков, старается исправить ошибки, переделать задание. Может дать нравственную оценку своего поведения и поведения товарищей. Отмечается проявление переживания, заботы о самочувствии значимых других, чувства вины. Проявляет адекватные эмоциональные реакции в процессе выполнения своей деятельности, контролирует импульсивные проявления; демонстрирует ответственность за общее дело; аккуратен, стремится самостоятельно поддерживать чистоту на своем

рабочем месте и в окружающей обстановке; знает и самостоятельно выполняет правила личной гигиены. Данный уровень не был обнаружен у участников экспериментальных групп, что вполне объяснимо. Показатели данного уровня отвечают возрастным характеристикам нормативного развития. Такой сложный феномен личностного развития как социальная ответственность требует систематического, целенаправленного и длительного комплексного формирования у умственно отсталых детей [6].

Анализ полученных результатов формирующего эксперимента (Рис.1) обнаружил у большинства второклассников экспериментальной группы после проведенного обучения третий уровень социально ответственного поведения (45%). У 20% детей этой экспериментальной группы был отмечен второй уровень, при этом сократилось количество учащихся, имеющих четвертый уровень социальной ответственности (до 35%), в то время как в контрольной группе этот уровень отмечался у 50% второклассников и 45% третьеклассников.

По данным контрольного эксперимента 30% третье-

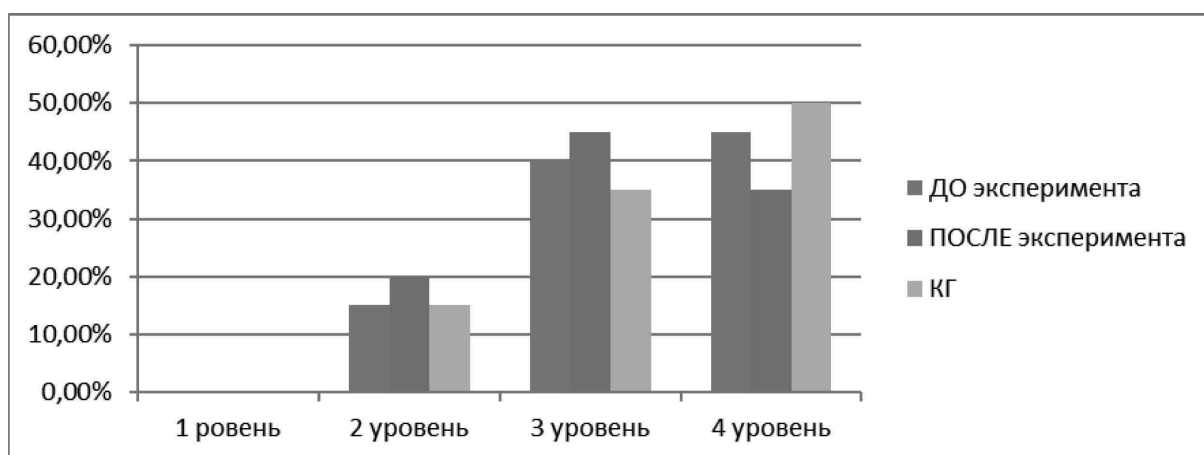


Рис. 1. Интегративные уровневые характеристики сформированности социальной ответственности у второклассников (в %).

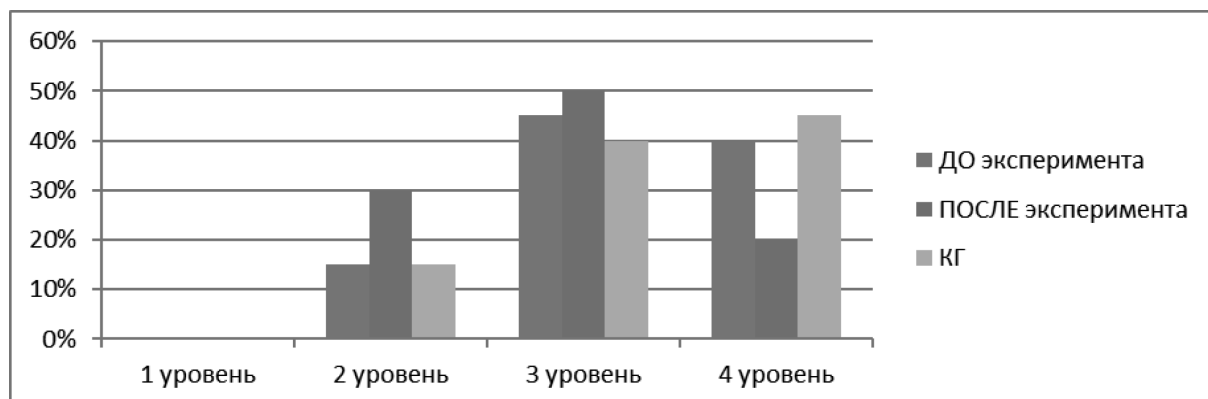


Рис. 2. Интегративные уровневые характеристики сформированности социальной ответственности у третьеклассников (в %).

классников (Рис.2) были отнесены ко второму уровню проявления социальной ответственности. У большинства детей, как второго, так и третьего класса умение заботиться о себе наблюдалось периодически.

Школьники, обучающиеся во 2-м классе, все еще не всегда могли самостоятельно переодеться, соблюдать правила личной гигиены, им легче поддерживать свой достойный внешний вид с помощью взрослого. Необходимо подчеркнуть, что у третьеклассников после проведенной комплексной коррекционной работы выполнение этих действий и операций происходило с большей долей самостоятельности, что говорит о возросшей у детей способности к саморегуляции. Кроме того, у детей можно было наблюдать проявление интереса к результату деятельности, волнение за успех дела, за положительный результат выполнения поручения, проявления радости при успешном завершении задания. Важно отметить, что после проведенного обучения оценка своего действия или поступка детьми приобретала новую окраску: дети могли оценить свой поступок с нравственной точки зрения. Третьеклассники более успешно и систематически научились поддерживать порядок на своем рабочем месте, чистоту в классе, проявлять аккуратность по отношению к окружающей их обстановке; дети напоминали своим одноклассникам о необходимости убрать вещи, приносили потерянные принадлежности; часть третьеклассников научилась самостоятельно и более целенаправленно добиваться необходимого результата при выполнении заданий; ученики проявляли заботу, внимание, сопереживание к своим товарищам в тех

ситуациях, когда у них возникали затруднения, и им требовалась помощь, подсказывали способы разрешения задачи; обнаруживали начальное понимание значения проявления собственной ответственности при выполнении общего дела; дети чаще стали рассказывать о своих домашних питомцах, об уходе и заботе о них, показывали их фотографии, проявляли эмоциональное переживание в случае болезни или потери домашнего любимца.

Таким образом, данные диаграммы (Рис.3) показывают, что у большинства младших школьников с умственной отсталостью экспериментальной группы был диагностирован III (пороговый) уровень социальной ответственности (47,5%). В контрольной группе данный уровень был выявлен у 37,5% учащихся. При этом значительно сократилось количество учащихся, имеющих IV (крайне низкий-допороговый) уровень социальной ответственности (27,5%), в то время как в контрольной группе он был диагностирован почти у половины школьников (47,5%).

Заметная положительная динамика отмечается у младших школьников экспериментальной группы, отнесенных к II (среднему-неустойчивому) уровню социальной ответственности (25%), в контрольной группе он составляет 15%.

Необходимо отметить, что первого, высокого уровня (устойчивой ответственности) нам не удалось обнаружить у участников экспериментальных групп, что вполне объяснимо. Такой сложный феномен личностного развития как социальная ответственность требует системати-

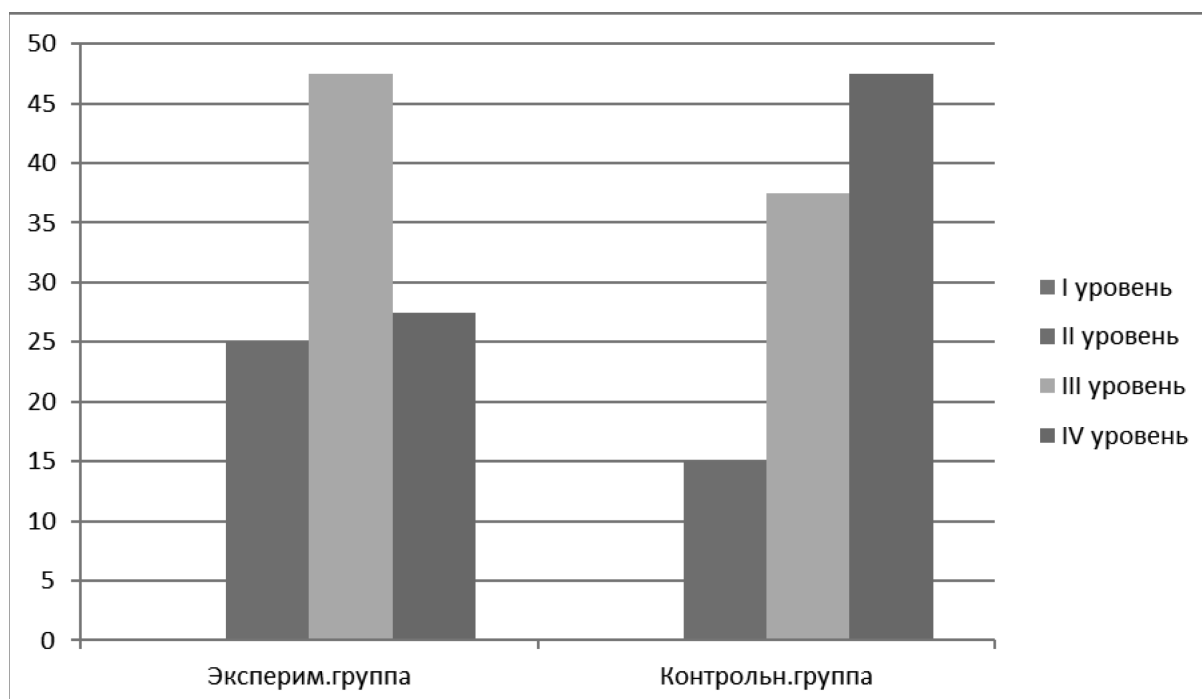


Рис. 3. Распределение младших школьников ЭГ и КГ в соответствии с уровнями социальной ответственности по итогам контрольного эксперимента (в %).

ческого, целенаправленного и длительного комплексного формирования у умственно отсталых детей.

Таким образом, можно говорить о том, что организация комплексной коррекционной работы, объединяющей детей, педагогов и родителей, способствует формированию важного личностного образования у умственно отсталых младших школьников - социальной ответственности, повышает их социальную зрелость, обеспечивает большую готовность к взаимодействию с окружающими.

Важным результатом реализованной психокоррекционной программы явилось то, что удалось привлечь внимание родителей к проблеме ответственности детей, сформировать у них представление и дополнить их понимание важности формирования социальной ответственности у детей уже в младшем школьном возрасте, значительную часть из них включить в командную коррекционно-развивающую работу с детьми.

Полученные в ходе контрольного эксперимента данные позволили выделить основные проявления со-

циальной ответственности и социально ответственного поведения у участников экспериментальной группы: желание помочь другим, умение оценить результаты своих действий и деятельности, а также действий и деятельности одноклассников, эмоциональное переживание оценки других, возросшее умение отвечать за проступок и объяснять последствия своих действий. Значительным приобретением для некоторых детей стало стремление контролировать свои эмоциональные реакции на замечания или просьбы.

У многих школьников отмечается возросший уровень самостоятельности при выполнении правил личной гигиены. Большинство проявляют готовность своевременно приступить к выполнению задания, деятельности, слышат и выполняют просьбу взрослого.

Таким образом, можно говорить об эффективности разработанной и апробированной в процессе экспериментального обучения комплексной программы формирования социальной ответственности у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский - М., 2006., с.22
2. Выготский, Л.С. Собр. соч.: В 6 т. / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 1982-1984. - 2563 с.
3. Высоцкий А.И. Волевая активность школьников и методы ее изучения: Учебное пособие. - Челябинск: Челяб. ГПИ, 1979. - 69 с.
4. Джайнотт Х. / Х. Джайнотт Родители и дети / Пер.с англ. - М.: Знание. - 1986. - 96с.
5. Замский Х.С. Умственно отсталые дети: История их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века: Приложение: Дневник Е.К. Грачевой. / Х.С. Замский — М.: НПО «Образование», 1995. — 400 с: ил.
6. Медникова Л.С., Феоктистова Ю.С Формирование социальной ответственности и социально ответственного поведения у младших умственно отсталых школьников. Сообщение 1 // Дефектология. 2022. №4. С.14 - 20
7. Медникова Л.С., Феоктистова Ю.С. Роль семьи в формировании социальной ответственности младших школьников с интеллектуальной недостаточностью // Дефектология. 2020. №6. С.24 - 33
8. Сорокоумова Е.А., Молостова Н.Ю., Ферапонтова М.В. Психолого педагогические аспекты становления ответственности младшего школьника поколения Z // Педагогика и психология образования. - 2017. - №1. - С. 146-153.
9. Феоктистова Ю.С. Особенности проявления самостоятельного и ответственного поведения младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью в условиях заданной ситуации // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. 2021. №6. С.94 - 98
10. Шипицына Л.М. Обучение общению умственно отсталого ребенка: Учебное пособие. / Л.М. Шипицына - СПб.: ВЛАДОС Северо-запад, 2010. - 279 с.

© Феоктистова Юлия Сергеевна (yulla13@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»